



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN

**FACULTAD DE CIENCIAS JURÍDICAS,
POLÍTICAS Y DE LA COMUNICACIÓN**

DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Presentada por:

ALBA LÚCIA DA COSTA DE LÓPEZ

Dirigida por:

Prof. Dr. TOMÁS JESÚS CAMPOY ARANDA

**Asunción - Paraguay
2018**

TESIS DOCTORAL

ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN EL PROYECTO DE EXTENSIÓN DE LA UEPA EN LA ESCUELA MUNICIPAL HONORATO FILGUEIRAS (BELÉM, PARÁ)

Tesis de Doctorado presentada al programa de Posgrado en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Asunción como requisito final para obtención del grado de Doctor en Ciencias de la Educación.

Tutor: Prof. Dr. TOMÁS JESÚS CAMPOY ARANDA

**Asunción - Paraguay
2018**

Esta tesis fue evaluada y aprobada en la fecha ____ / 01 / 2018 para obtener el grado de Doctor en Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias Jurídicas, Políticas y de la Comunicación de la Universidad Autónoma de Asunción.

Autora: ALBA LÚCIA DA COSTA DE LÓPEZ

Director: Prof. Dr. TOMÁS JESÚS CAMPOY ARANDA

TRIBUNAL EVALUADOR:

Examinador(a): _____

Examinador(a): _____

Examinador(a): _____

Examinador(a): _____

Examinador(a): _____

Asunción – Paraguay
Enero de 2018

"El peor error es no hacer nada por pensar que es poco lo que se puede hacer"

E. BURKE

"Los hombres aprenden mientras enseñan"

SÉNECA

"Cuando el hombre comprende su realidad, puede levantar hipótesis sobre el reto de esa realidad y procurar soluciones. Así, puede transformarla y su trabajo puede crear un mundo propio, su YO y sus circunstancias".

PAULO FREIRE

AGRADECIMIENTOS

A DIOS por su infinita misericordia y amor al cuidarme siempre.

A mi tutor, profesor Tomás Campoy, por su competente tutoría y amistad, haciendo posible la realización de este trabajo.

A la Universidad Autónoma de Asunción y sus profesores por los conocimientos transmitidos a la promoción 3 de la UAA.

A los colegas del Doctorado en Ciencias de la Educación, por la amistad y los buenos momentos que pasamos en Asunción.

A mi amiga y coordinadora de los Proyectos de Extensión de la UEPA, desde 2007, profa. Ana Telma y a cada compañero (a) por la gran amistad e incansable compañía en las duras batallas vividas en las “Trilhas” desde 2007 y durante la pesquisa de 2016, dando inestimable ayuda para la realización de esta Tesis.

A mi amado marido Victor Oscar López Llanos (in memoriam) y a nuestras hijas Carolina Virgilia da Costa Lopez y Mariella Denny da Costa López por la comprensión durante la ausencia de nuestro hogar, para viajar hasta Asunción, Paraguay y estudiar en la UAA.

A mi madre Adalgiza Rodrigues Duarte y a mis hermanos Alda, Antonio (in memoriam), Aida, Adamor, Ada, Douglas, y sus familiares, por la maravillosa familia que formamos.

A la Escuela Municipal Honorato Filgueiras y todo su personal gestor y de apoyo, especialmente a los alumnos y sus familiares, por su participación en la investigación.

ÍNDICE DE CUADROS, FIGURAS, FOTOGRAFÍAS.

A. ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro 1	Preguntas y objetivos de investigación	57
Cuadro 2	Registro de observación de módulos	65
Cuadro 3	Dimensiones y técnicas de recogida de informaciones	65
Cuadro 4	Cronología de actividades	65
Cuadro 5	El cronograma de actividades	79
Cuadro 6	Valoración del taller de musicalización	81
Cuadro 7	Conclusiones del análisis DAFO	86

B. ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Diseño general del proceso de investigación **26**

Figura 2. Planificación de las observaciones **64**

C. ÍNDICE DE FOTOGRAFÍAS

Fotografía 1. Centro de Educación y Ciencias Sociales de la UEPA **12**

Fotografía 2. La Escuela Municipal Honorato Filgueiras **61**

Fotografía 3. Reunión de la coordinadora con la comunidad **62**

Fotografía 4. Día de actividades culturales **62**

Fotografía 5. Sesión de clase de guitarra **81**

Fotografía 6. Sesión de clase de flauta **82**

DEDICATORIA**AGRADECIMIENTOS****CUADROS y FOTOGRAFÍAS**

ÍNDICE	7
RESUMEN	9
PRIMERA PARTE: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	
CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN A LA INVESTIGACIÓN	
1.1. INTRODUCCIÓN	11
1.2. ORIGEN Y JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	15
1.3. DISEÑO GENERAL DE INVESTIGACIÓN	25
CAPÍTULO II: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA: PROYECTO DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA	
2.1. DELIMITACIÓN CONCEPTUAL Y TERMINOLÓGICA DE PROYECTOS EXTENSIONISTAS	27
2.2. TIPOS DE PROYECTOS DE EXTENSIÓN	36
2.3. LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA EN BRASIL	48
SEGUNDA PARTE: FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA	
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN: ESTUDIO DE CASO	
INTRODUCCIÓN	53
3.1. FASES DEL ESTUDIO DE CASO	56
3.1.1. FASE PREAMBIENTE	56
3.1.1.1 El procedimiento de la investigación	56
3.1.1.2. Objetivos	56
3.1.1.3. Criterios de selección de caso	58
3.1.1.4. Análisis del contexto	60
3.1.1.5. Técnicas utilizadas	63
3.1.1.6. Temporalización	66
3.1.2. FASE INTERACTIVA	67
3.1.2.1. Recoger y analizar los datos	67
3.1.3. FASE POSACTIVA	84
3.1.3.1. Análisis interno	84
3.1.3.2. Análisis externo	85

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	87
-----------------------------------	----

ANEXOS	93
---------------	----

RESUMEN

Esta investigación se basa en el análisis de las prácticas pedagógicas desarrolladas en el Proyecto de Extensión Universitaria de la Universidade do Estado do Pará (UEPA, en la Escola Municipal Honorato Figueiras, para alumnos del 6º al 9º grado de la enseñanza primaria fundamental. Se trata de un estudio de caso que tiene por finalidad analizar el impacto que los proyectos expansionistas dejan en los alumnos, la familia y la comunidad, así como los beneficios que obtienen los becarios en su formación. El proyecto, basado en el pensamiento de Freire, trabaja mediante distintos talleres (música, danza, artesanía...) la educación popular y da gran importancia al papel activo del alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje, en escenarios de aprendizaje más allá del aula. El método de trabajo “estudio de caso” pasa por las fases preactiva, interactiva y posactiva. La unidad de análisis la ha constituido los participantes becarios, profesorado y alumnado y personal técnico. Las técnicas de recogida de datos han sido el registro de observación y el cuestionario abierto. El análisis se ha realizado mediante el análisis de contenido que ha pasado por las fases describir, analizar e interpretar. Las conclusiones se presentan mediante el modelo DAFO (debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades). Los resultados ponen de manifiesto el beneficio obtenido por los niños (la mayoría de bajo nivel económico y carencia de afectividad familiar), aprendiendo y creciendo como personas, así como la experiencia de vincular la teoría a la práctica en el proceso de formación de los becarios participantes. El mayor factor de riesgo es no contar con los recursos económicos suficientes.

PALABRAS CLAVE: UEPA; prácticas pedagógicas; proyecto de extensión; educación popular.

ABSTRACT

This research presents an Analysis of Pedagogical Practices, developed in the University Extension Project of the University of the State of Pará (UEPA), under the title: "YOUNG TRAILS - BRIDGES IN THE AMAZON: POPULAR EDUCATION, HEALTH, ENVIRONMENT AND CITIZENSHIP ". This project took place in 2016 in the Honorato Figueiras School, for students from 6th to 9th grade of fundamental primary education, called the Fundamental Education in Brazil. It is a unique case study and the purpose of the research is to identify the impact that extension projects have to each student and of course to all school and family members, as well as the benefit to scholarship holders, and students of the UEPA that learn not only in their classrooms but also when going out into the field to do their practice of various given workshops. The research shows that by means of continuous training, based on the principles of the educator Paulo Freire, popular education and the importance of the student as a subject of the teaching/learning process are worked on. This work is carried out in the form of workshops, where the student has the opportunity to choose what is offered: music (flute and guitar), dance, theater, tourism and environmental talks and talks about crafts with recycling. In the Freireana perspective the path for the education in school only has the attractiveness if the representatives, experts and teachers, act under a liberated education and through extension projects from UEPA that follow the Paulo Freire Theory, prioritizing logic. As Paulo Freire said, it is necessary to give the teacher support to think about the world from a critical perspective using problems to help to reflect and look for solutions. That position of responsibility needs to be developed and includes the projects that are created by the educational institution. The collection of data happened using an open questionnaire directed to representatives, experts and teachers that taught workshops, to the scholarship holders from UEPA and to people who participated with workshops and meetings.

KEY WORDS: UEPA; Pedagogical practices; Extension Project; Popular Education.

INTRODUCCIÓN A LA INVESTIGACIÓN

1.1. INTRODUCCIÓN

La presente investigación estudia el proyecto de extensión llamado: “Trilhas Juvenil - Pontes De Saberes Na Amazônia: Educação Popular, Saúde, Meio-Ambiente E Cidadania” que desarrolla talleres semanalmente en una escuela municipal, para alumnos del 6° al 9° grado, ellos participan de actividades como: musicalización (flauta y guitarra), teatro, danza, formación de agentes turísticos y ambientales y por último, practicas con artesanía.

Investigar como ocurre la práctica pedagógica de este proyecto de extensión es posible, porque la *Universidade do Estado do Pará (UEPA)*, ubicada en el norte de Brasil, convoca todos los años a sus docentes para que presenten proyectos de investigación y de extensión, aprobados estos, salen docentes, discentes y si necesario, otros profesionales para que juntos ejecuten cada proyecto en la localidad elegida. Investigación y Extensión se juntan a la Enseñanza, surgiendo así el *tripé* o triada, que es obligatorio existir en toda universidad brasileña.

La enseñanza en la UEPA, abarca cursos en el área de la educación, salud y tecnología, posibilitando la llegada al curso superior con calidad para alumnos de Belem, la capital del estado de Pará y más 15 municipios del estado, donde la UEPA registra 60% de su personal docente. La planificación institucional posibilita redimensionar las plazas y carreras ofrecidas, la expansión de los ya existentes y la creación de nuevas carreras considerando las diversas prioridades en formación para el desarrollo de las regiones de integración en todo el estado de Pará. Al todo son ofrecidas 25 carreras por la Universidad.

Foto 1. Predio de la UEPA – Centro de Educación



El proyecto de extensión del presente estudio fue seleccionado en la convocatoria del año de 2016, con eso se puede ver el grado de comprometimiento del poder público, como es la institución universitaria, con la comunidad que vive alrededor del *campus* y también qué prácticas pedagógicas son impartidas, cómo se desarrollan éstas y por quiénes y para quiénes. Tiene el propósito de llevarnos a conocer el desarrollo de las actividades planeadas y a hacer propuestas que mejoren la práctica pedagógica durante la aplicabilidad del proyecto extensionista.

En Brasil, al igual que en muchos países existe una situación de crisis: económica, política, moral, de valores y educativa. Este estudio se centra en la última para analizar las practicas pedagógicas del proyecto de extensión de la *Universidade do Estado do Para* en una escuela municipal en el año de 2016. Se escogió esta escuela porque la investigadora desde hace 10 años trabaja el proyecto extensionista en varios locales en la ciudad de Belém (Pará), y por ser primordial o esencial en la educación del ser humano, y resaltante, entre otros proyectos ofrecidos para las comunidades en todo el estado. Es difícil para un país interactuar en un mundo globalizado si su población carece de ciudadanía, rasgo que siempre y necesariamente debe estar presente en la vida del hombre y por lo tanto los proyectos de la UEPA tienen un papel muy importante.

Esta investigación está estructurada en cinco (5) capítulos estrechamente vinculados entre sí: el Capítulo I, con el cual empieza, por lo general todo estudio, es el Problema,

comenzando por el planteamiento del problema, sus objetivos, justificación y alcances y limitaciones.

El Capítulo II, considerado la parte central de toda investigación, es el Marco Teórico, conformado por los antecedentes de la investigación, el contexto que se circunscribe e intercala entre principios y fundamentos en un marco histórico, social y económico, partiendo de la concepción de que toda teoría tiene su época y su momento.

El Capítulo III, es el Marco Metodológico, en el cual se explica el tipo de investigación, el análisis a realizar, las técnicas y el instrumento para la recolección de datos directos o primarios.

El Capítulo IV, es el análisis de resultados, utilizando el análisis de contenido y el modelo DAFO.

El Capítulo V, es la Propuesta, con la cual toda investigación tiene su parte práctica o útil en beneficio de la comunidad y así, las Tesis de Grado, Especializaciones, Maestrías y Doctorados, pueden servir para algo más que ser archivados, para rara vez ser consultados.

Hace falta la existencia de más proyectos extensionistas que lleguen a los menos favorecidos y además involucren a los que actúan en las universidades, sean gestores, profesores o académicos. En general, hay la necesidad de trabajarse proyectos en las universidades, pero en muchos *campi* lamentablemente no hay recursos económicos para atender a todos, entonces se debe trabajar uniendo las diversas categorías universitarias para que ocurra de hecho no solo enseñanza e investigación pero también la extensión a toda la comunidad cercana al espacio universitario.

No se trata de solo una ayuda, sino que se busca involucrar a docentes y discentes para que a cada año al inscribirse un proyecto extensionista, éste pueda ser un éxito para todos los emprendedores. Hay la necesidad de elaboración del proyecto por parte de los profesores, incluyendo hacer la selectividad de los becarios y profesionales que actuarán en el desarrollo de cada proyecto.

Tanto los gestores de la universidad, como los profesores, becarios y profesionales trabajan para que en cada área sea impartido conocimiento a los niños, adolescentes y jóvenes en lo que concierne a mejorar sus aprendizajes y concederles más oportunidades para que adquieran conocimientos y puedan ser ciudadanos exitosos. De igual manera es responsabilidad de todos ver que existen prácticas pedagógicas que lleve al hombre pensar en un mañana con más éxitos y que la sociedad proporcione mejor calidad de vida a todos, que hay más ciudadanía.

Por supuesto que hay innumerables dificultades en cada institución pública, sin embargo fueron creadas leyes que visan desarrollar proyectos extensionistas. Lo que de hecho ocurre es que a pesar de ser un número pequeño de proyectos aprobados hay que abordar cada uno con su particularidad y hacerse acciones efectivas a fin de alcanzar las metas planeadas. La existencia de proyecto extensionista no es nueva aunque tampoco es muy divulgado. Es llegado el momento de hacerse más efectiva la existencia de esos proyectos en toda la sociedad involucrando la diversidad de instituciones y sectores.

En este apartado introductorio se exponen los aspectos que han motivado el desarrollo de este estudio, partiendo de una situación problemática, preguntase cómo se da la práctica pedagógica en el proyecto de extensión de la UEPA. Se presentan las preguntas previas al planteamiento del problema y se recoge el diseño general de investigación.

La reflexión que se hace es pertinente pues se toma como objeto la práctica pedagógica de los profesores y becarios que desarrollaron juntamente con la coordinadora y técnicas el proyecto de extensión en una escuela del municipio de *Belém do Pará*. La realidad muestra que además de la enseñanza reglada ofrecida por la escuela, es muy importante que el alumnado pueda participar de otros tipos de actividades.

1.2. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Aunque pueda parecer sencillo estudiar sobre las prácticas pedagógicas en general, éste es un tema muy amplio, porque envuelve el ser humano en su diversidad sea profesional y/o académica y los sujetos de las comunidades. De acuerdo con esto podemos afirmar que, básicamente, varias son las razones que nos llevan a realizar esta investigación, por su importancia y necesidad hay de darse continuidad en la siguiente fase de realización de la tesis doctoral.

En primer lugar, resalto mi experiencia cuando discente, actuante en proyectos universitarios, alumna participante en varios tipos de proyectos cuando estudié la carrera de Pedagogía en la *Universidade Federal do Pará (UFPA)*, dónde aprendí mucho sobre la educación como práctica libertadora, estudiando la obra de Paulo Freire, gran pedagogo pernambucano, que decía que la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo. Freire habla de libertad, de justicia o de igualdad como palabras generadoras, instrumentos de una transformación auténtica, global, del hombre y de la sociedad. Para él, la educación es un acto de amor, de coraje y una práctica de la libertad dirigida hacia la realidad, que busca transformarla, por solidaridad, por espíritu fraternal.

Hay teoría y práctica en la enseñanza / aprendizaje pero ni siempre ellas son vivenciadas por los sujetos del proceso. Muchos académicos salen de la institución superior que estudian sin siquiera ver la realidad que existe fuera de las cuatro paredes de su salón de clase. Por eso la importancia de los que son extensionistas porque viven otras realidades que les ayudarán en la vida profesional futura. Precisamente en el objeto de investigación tras ser seleccionado en la convocatoria, la coordinadora llamó a los 6 profesores aprobados y junto a las 2 técnicas y los 3 becarios empezaron las reuniones y luego el desarrollo de los talleres, estos ya estaban descriptos en la convocatoria presentada a la universidad.

La segunda razón está vinculada a la experiencia vivida como docente, cooperando en los proyectos de investigación y extensión en la enseñanza superior. Fueron años dedicados a la enseñanza /aprendizaje en todos los niveles de la enseñanza básica en Brasil, que incluye la etapa infantil, la fundamental menor, del 1° al 5° grado, la fundamental mayor que involucra del 6° al 9° grado y la última etapa que se llama enseñanza media, del 1° al 3° año. Tantos años dedicados a la carrera que elegí para mi labor profesional, enseñar y aprehender, me hizo conocer, convivir, experimentar, vivir intensamente muchos momen-

tos, situaciones, siempre creyendo que hay luz al fin del túnel, que podremos creer en un futuro mejor para niños, adolescentes y jóvenes.

En la condición de educadora brasileña, que labora en la región norte de Brasil, región ésta que sufre los sinsabores de la vida por ser tan vasta y rica, sin embargo con presupuestos pequeños y con eso las dificultades ocurren con más frecuencia. Mi compromiso activo como ciudadana, que anhela la construcción de una patria educadora y no utopías. El compromiso visa mejorar la ciudadanía de tantos niños y adolescentes que pasan por nuestros proyectos de extensión universitaria. Que la democracia, contribuya para la educación cívica de los niños y jóvenes, que luchan por una vida más digna y por supuesto que tengan todos un porvenir con más anhelos y éxitos, llevándose en cuenta que hay debilidades y fortalezas a ser vencidas para una práctica eficaz.

La universidad brasileña ofrece el *tripé*, dónde hay la enseñanza, la pesquisa y la extensión, actividades inherentes a toda la comunidad de la institución superior, sin embargo algunas universidades presentan aspectos preocupantes en lo que concierne a la ejecución de los proyectos extensionistas. Eso porque lamentablemente no incorpora a todos los que desean participar, sea por el reducido número de proyectos aprobados o aun porque ocurren variables que perjudican el desarrollo y eficacia de los proyectos que consiguieron salir del papel a la práctica.

Esta investigación ha tenido por objeto describir las características profesionales de los que actúan en los proyectos de extensión, sean educadores o becarios y, de acuerdo con esas características, determinar cuáles fueron sus prácticas pedagógicas, con la finalidad de alcanzar lo que se habían propuesto junto a la comunidad asistida. Todo esto, de acuerdo con las diversidades que año tras año enfrenta la institución de enseñanza superior porque hay más demanda para nuevos proyectos pero no hay verbas que sostengan el desarrollo de los trabajos.

Cuando se ve que hay necesidad de más proyectos extensionistas y lamentablemente la institución no consigue aprobar la ejecución de ellos, por falta de verbas económicas, así como dar visibilidad mayor a las necesidades de la planificación, se abre para la reflexión, para el análisis, para la participación de todos los que laboran para hacer realidad un importante acto como es trabajar innovando prácticas pedagógicas con tan pocos recursos.

Por último, un tercero argumento, la necesidad de realizar estudios sobre el desarrollo de las prácticas pedagógicas en los proyectos de extensión, lo antes y después de ver como necesidad la vivencia extensionista en las instituciones superiores, para que profesos-

res, alumnos becarios y profesionales hagan programas de intervención para la mejora y bienestar de la comunidad cercana o no a la universidad.

Según Boaventura de Souza Santos (2004), el área de extensión universitaria crece y tiene un significado muy especial en un momento en que el capitalismo global transforma la universidad en una agencia activa en la construcción de la cohesión social y profundiza la democracia en la lucha contra la exclusión social y la degradación ambiental, en defensa de una diversidad cultural.

De acuerdo con lo que afirmó Paulo Freire (2015), a partir de las relaciones del hombre con la realidad, resultantes de estar con ella y en ella, por los actos de creación, recreación y decisión, éste va dinamizando su mundo. Va dominando la realidad, humanizándola, acrecentándola con algo que él mismo crea; va temporalizando los espacios geográficos, hace cultura. Metodológicamente las prácticas en educación popular por los temas generadores como decía Paulo Freire, son pilares de sostenimiento a partir de las actividades artísticas culturales, terapéuticas, pedagógicas y lúdicas. Éstas son referencias del proyecto de extensión. Hace falta por lo tanto hacerse una formación continua del equipo multidisciplinar que trabaja con las actividades de intervención pedagógica desarrollada.

Los temas generadores y los conocimientos dan énfasis a la síntesis de la producción grupal, registrándose en actas, folders, banners, fotografías y video, posibilitando a los académicos la participación significativa en su formación profesional y en la producción de conocimiento científico, contribuyendo para su formación en cuanto sujeto crítico en el proceso de (re) construcción social. El referencial teórico-metodológico, de la educación popular freireana y del arte y educación, son utilizados para abordar los ejes temáticos direccionados al cotidiano de los adolescentes y jóvenes, dentro de una perspectiva participativa, teniendo como tratamiento metodológico, el enfoque lúdico y creativo. Parte del presupuesto de que el compartir de ideas y acciones, dentro del proceso colectivo de construcción personal, estimula y fortalece la autonomía.

Freire trata el proceso educativo del niño teniendo como principio la necesidad de posibilitar que este crie conociendo y que conozca creando, en un proceso de acción – reflexión – acción y construcción del conocimiento “educar es hacer preguntas” y que “enseñar es crear personas en que la inteligencia venga a ser medida, más por las dudas mal formuladas, que por las certezas bien repetidas”, además de lo que es “construir un saber personal y solidario, a través del diálogo entre iguales sociales culturalmente diferenciados, (Freire, 1996). El protagonismo juvenil sería un método pedagógico que se basa en un conjunto de prácticas y vivencias, que tiene como meta la creación de espacios y condicio-

nes que propicien al adolescente emprender él propio la construcción de su ser en términos personales y sociales (*Costa: 2001*).

Entender la enseñanza como transformación es de suma importancia, pues según Perrenoud (2001, p.19) la enseñanza es mucho más que un revelador de las disposiciones individuales. Es un sistema de acción, una organización que transforma las personas, sus competencias y sus actitudes, sus representaciones y sus gustos.

Es necesario percibir la educación como algo singular, individual, porque cada alumno se apropia del conocimiento de forma diferente, de acuerdo con sus aptitudes y experiencias, de manera de percibir el mundo, de las condiciones sociales, de la madurez cronológica y psicológica pero también crece al estar en contacto con las otras personas, todos aprendiendo en los talleres impartidos.

Pensar cómo se desarrolla la práctica pedagógica es hacer lo que dice *Bez Collazo (2012)*, un acercamiento epistemológico sobre la comunidad como espacio estratégico, la calidad de vida y la extensión universitaria como interface para el trabajo comunitario como proceso de transformación. Para él, la universidad es una institución cultural que cree ser el cuerpo social, una responsabilidad importante para la sociedad, y por lo tanto, como institución superior debe realizar proyectos extensionistas que actúen por el mejoramiento económico, social y cultural del pueblo. La extensión universitaria es el puente que garantiza un vínculo social más amplio y dinámico, propiciando la identificación, la comunicación y la actividad conjunta de los universitarios y demás profesionales inseridos en el proyecto, junto a la población en general.

Según *Luis Quiroga (2001)* el origen y desarrollo histórico de la extensión universitaria empieza en el siglo XIX, en el que convergen un conjunto de circunstancias que favorecen el surgimiento de la actividad de extensión universitaria. De hecho que sus raíces están directamente relacionadas a la expansión de los ideales de la Revolución Francesa, sea en el ámbito político; la organización del proletariado de clase, en lo social; las nuevas corrientes de pensamiento, en lo filosófico; y por último, en el plano de lo cultural, la creación de numerosos movimientos artísticos y literarios entre los que se destaca el Romanticismo. La universidad viviendo el mundo real va en búsqueda de nuevos cambios, concretando en adoptar el proyecto extensionista a la ciencia social en una función reflexiva, o sea, que los saberes de dentro de la academia se volcaran a ayudar a la comunidad de su entorno.

El profesor Luis Quiroga Moreno afirma que en la Edad Media, al mismo tiempo que se desarrollaba la actividad intelectual, los artesanos adquirirían conocimientos técnicos

de valor para el desarrollo de la Ciencia. La Revolución Científica, al igual que ocurriera con el Humanismo en el Renacimiento, empezó al margen de los claustros universitarios. Se produce por primera vez un divorcio, entre la Universidad Escolástica, aferrada a la transmisión del saber tradicional, dedicada a la formación de funcionarios para los nuevos estados y el progreso del nuevo conocimiento, obtenido mediante la investigación; conocimiento que halló cobijo en las academias. Por eso se considera que los antecedentes más remotos de la extensión se los registra a principios de 1800 a partir de una estrecha relación entre la Revolución Industrial y la Educación Escolar para Adultos.

Ing. Gustavo Menéndez * Director de Extensión Social de la UNL – Ex - Secretario de Extensión y Cultura de la UNER.

El Ing. Gustavo Menéndez, director de extensión de la Univ. Nacional de Entre Ríos, Argentina, dice que ya en el año 1810, el Rey de Prusia encarga a Humboldt, el desarrollo de un modelo universitario, que serviría para la creación de la Universidad de Berlín, incorporando la investigación como actividad fundamental. En este contexto los profesores universitarios fueron los primeros protagonistas del proceso de institucionalización y desarrollo de la actividad científica y por primera vez se establece relación con la industria, lo que hoy llamamos transferencia de resultados de la investigación. En las primeras décadas del siglo XIX comienzan a aparecer diferentes manifestaciones que se preocupaban en “divulgar determinados conocimientos entre los sectores populares más inquietos”.

Nace así, por el año 1842, en Sheffield, Inglaterra, el primer colegio de clase obrera orientado a satisfacer las necesidades educativas y de capacitación de la comunidad. También en Francia había cristalizado las denominadas “universidades populares” merced al movimiento obrero muy articulado que fue capaz de crearlas. Ahora bien, no fue hasta 1867 donde se estableció el primer programa de extensión en la universidad de Cambridge que se propaga luego a otras universidades inglesas respondiendo a las inquietudes del momento. Pero recién en 1871 fue donde se usó por primera vez el término de “extensión universitaria educativa”. Surgió en la universidad de Cambridge, teniendo como protagonista al Prof. Stuart, quien acompañado por otros profesores de esta universidad, comenzaron a dictar cursos y organizar clubes donde “se intentaba que los universitarios fraternizaran con el obrero y que el ideal universitario llegara a las capas más desfavorecidas socialmente”.

Esto fue seguido por la universidad de Oxford y otras universidades inglesas. Leopoldo Palacios Moroni expresa al respecto: “Los ferrocarriles ponen esos frutos al alcance de los distritos más inaccesibles; surge una organización acabada, con comités especiales y

un cuerpo de conferenciantes que acude a las necesidades del saber, asistidas en todas partes con conferencias, libros, programas, un periódico, el University Extension Journal, órgano de todo el movimiento; en fin, se crean clases, colegios técnicos, incorporación de estudios a las universidades...”

De esta manera, la extensión universitaria que se instauró en Inglaterra y a partir de la década 1880 se fue consolidando la creación de instrumentos institucionales como la concesión de certificados y grados universitarios, la organización de reuniones o cursos de verano, las relaciones con la escuela primaria y la instrucción técnica y la conformación de fundaciones de universidades y colegios. En este último aspecto, es importante mencionar la constitución de los University Collages a partir de los “centros de extensión” de las universidades. En estos colegios universitarios se impartían instrucción técnica y cultura general, a través de clases técnicas y científicas, cursos ambulantes, bibliotecas, museos, entre otros. Como una primera conclusión del proceso de surgimiento y desarrollo de la extensión universitaria en Inglaterra, se destaca que la misma se llevó a cabo desde la propia universidad, con el sentido de divulgación amplia de la cultura y del conocimiento dirigido a sectores sociales que hasta ese momento no tenían la posibilidad de ingresar a las universidades -principalmente obreros-, sin perder como objetivo su esencia en la “creación y difusión del espíritu científico y en la enseñanza superior más elevada”, tal como figuraban en las resoluciones y documentos expresados por estas universidades y que significaban mucho más que un conjunto de conferencias y cursos populares, como algunos autores de la época describían a estas actividades realizadas por las universidades. En este sentido, es importante mencionar las diferencias existentes desde el punto de vista conceptual entre las características y definiciones que adquirió la extensión universitaria con las llamadas “universidades populares”: la extensión era una expresión de la lógica e ideario de la universidad mientras que las “universidades populares” eran instituciones, en general, desvinculadas de las universidades tradicionales (salvo algunos casos particulares) y donde se practicaba la enseñanza en “forma limitada y con cierto tono de vulgarización”, tal como lo indica Leopoldo Palacios Moroni.

Este concepto de extensión universitaria así como sus acciones se fueron propagando en todo el mundo. En Europa, el primer país que imitó las actividades de extensión universitaria británica fue Alemania, quienes desde sus universidades impulsaron diversas acciones culturales, de capacitación y difusión de conocimientos en los centros industriales, principalmente de Berlín, Munich, Hamburgo, entre otros.

En Francia, por las características particulares que presentaban sus universidades en el siglo XIX y teniendo en cuenta los movimientos sociales y culturales de la época, determinó que la extensión universitaria muestre rasgos propios, fundamentalmente como promotor y propagador de la cultura, mezclado con poderosas corrientes de enseñanza superior popular. Este tipo de “extensión cultural” va quizás más lejos que el movimiento inglés de extensión universitaria.

En Bélgica, el movimiento de la extensión universitaria tuvo características muy similares al inglés. Hasta 1884 se venían realizando cursos de enseñanza superior para adultos, conferencias y la creación de numerosas bibliotecas populares. A partir de 1884 se adopta el modelo inglés, impulsado inicialmente por las universidades de Gante y de Bruselas. Se instalan centros de extensión universitaria ayudados por comités locales y subvencionados por municipios y el Estado. Es importante destacar el impulso que este movimiento adquirió, que sumado al trabajo de las “universidades populares” y de diversas obras privadas y oficiales de cultura popular, dio como resultado elevados niveles de participación popular (incluso relativamente mayores que en la propia Inglaterra durante el período 1880-1910).

Un caso particular se da en Austria donde la universidad popular depende de la universidad tradicional, como ocurre con la universidad popular de Viena que fue creada por la universidad y financiada por el Ministerio de Instrucción Pública. Lo mismo sucede en Italia con la universidad de Turín. Estas universidades populares llevan a cabo las tareas de extensión universitaria con las características antes descritas.

Menéndez habla aún, que España también participa del movimiento de la extensión universitaria, impulsado por las universidades de Zaragoza, Barcelona, Sevilla y Oviedo hacia finales del siglo XIX, teniendo como antecedentes diferentes manifestaciones propias de educación popular y atendiendo las demandas planteadas por diversos sectores sociales de entonces. Las características con las que se manifestó la extensión universitaria en España no marcaron diferencias esenciales de los objetivos primarios con los que surgió en Inglaterra. Esto se debió a la influencia directa producto de la estrecha relación de profesores españoles con universidades alemanas, francesas e inglesas que se interesaron por este movimiento, frente a situaciones sociales, políticas y culturales que circulaban, en ese entonces, por toda Europa.

En este sentido, se destaca la labor de la universidad de Oviedo en su preocupación por conectarse con el mundo obrero a partir de sus inquietudes y problemas, tratando de encontrar nuevas perspectivas de solución. El profesor Leopoldo Alas de esta universidad,

autor del proyecto de realización de los primeros cursos de “actividades culturales no regladas”, expresa el 11 de octubre de 1898 cuando el Claustro de la Universidad aprueba por unanimidad dicha actividad: “...teniendo en cuenta los trabajos que en todas partes, fuera de España, se realiza a favor de la cultura popular...la Universidad de Oviedo emprende desde ahora la obra utilísima llamada extensión universitaria”.

En este contexto, surge la primera definición de extensión universitaria acuñada por el profesor de la universidad de Oviedo, Adolfo Posada en 1911, que la define como: “toda labor expansiva de carácter educativo y social, realizada por la Universidad fuera de su esfera oficial docente”. El término y su definición respondían adecuadamente a la demanda existente en la sociedad de aquel momento y a la inquietud de la intelectualidad universitaria que expresa un especial interés por la expansión del conocimiento y de la cultura en general. Es así entonces como el movimiento de la extensión universitaria originado en Cambridge y Oxford se instala, hacia finales del siglo XIX, prácticamente en todos los países europeos, propagándose hacia otras naciones, tales como Rusia -donde las universidades organizan clases y cursos, dirigidos principalmente a obreros de los barrios pobres- o bien en diferentes países de Asia y América.

Según Adelar Hengemuhle(2004), en la educación, dos principios deben ser firmemente defendidos: todo proceso de educación que no visa a desarrollar al máximo la actividad propia del alumno es malo; todo sistema educativo incapaz de dar una respuesta racional a la pregunta de los alumnos – ¿ por qué deberíamos aprender eso? – es defectuoso. De ahí emerge la necesidad de repensarse los fundamentos de la educación. Al empezar por los conceptos que tenemos de lo que sea educación.

Ausubel decía que debe haber continuidad entre el contexto exterior y lo que se aprende en la escuela, pues el *saber escolar que no encontrar significado en la vida nos es saber*.

Adelar recorre a Paulo Freire que dice:

[...] coloca a los profesores o, más ampliamente, a la escuela, el deber de no solo respetar los saberes con que los educandos [...] llegan a ella [...] sino que, como hace 30 años que sugiero, discutir con los alumnos la razón de ser de algunos de esos saberes en relación con la enseñanza de contenidos.
(1997:33)

En el proyecto extensionista el alumnado da sentido a la situación que va a emprender, hay la impulsión a la búsqueda de soluciones, la motivación. Es un pensamiento contemporáneo, donde se ve la escuela y las prácticas educativas volviendo a tener la misma razón de ser. El profesor también a partir de su planificación, encuentra referencial para trabajar y desarrollar su enseñanza con coherencia. Hay clareza y compromiso, se crea un clima de confianza y auto-estima, de dialogo y afectividad, de promover el conocimiento y el buen relacionamiento entre profesores, alumnos y familia.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La presente investigación estudia el tema de la práctica pedagógica en un proyecto de extensión de la Universidade do Estado do Pará (UEPA), desde la percepción de la coordinación, de los profesores de los talleres, de las técnicas y de los becarios. Esta fase de investigación junto con otras ya diseñadas, en posterior ampliación del estudio, debe servir para conocer mejor la realidad sobre el resultado de las prácticas extensionistas a los alumnos de educación primaria de una escuela pública municipal en la ciudad de Belem (Para) con el objetivo de hacerse propuestas para mejorar el aprendizaje y la convivencia entre ellos.

En otros apartados de este trabajo, se ve los casos que existen de estudios extensionistas en España y América Latina, incluyendo Brasil. Se hace un Estudio de Caso en la escuela pública municipal Honorato Filgueiras, cuyo diseño metodológico es la representatividad de la muestra seleccionada.

De acuerdo con el tema de investigación, cabe preguntarnos: ¿se elabora la planificación de lo que va a trabajar en el área de conocimiento a ser impartido a los alumnos de la escuela? ¿se planea qué tipo de educación continua se tendrá en los encuentros de capacitación hechos con las técnicas y/o coordinadora del proyecto? ¿cuáles las actitudes de los alumnos inscritos en cada taller impartido por los profesores pertenecientes al área de conocimiento que está siendo trabajado en el proyecto? ¿la puesta en práctica de lo que se enseñó alcanzó el objetivo deseado? ¿qué cambios ocurrieron al final del periodo trabajado? ¿cuáles los puntos positivos y negativos del módulo trabajado? y ¿qué cambios podría hacerse para mejorar el aprendizaje de los alumnos?

Encontrar respuesta a las cuestiones que planteamos nos tiene que servir de base para diseñar propuestas, programas de actuación, que permitan mejorar las prácticas pedagógicas extensionistas.

1.3. DISEÑO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación que se presenta en este trabajo tiene una importancia para la universidad y sus entornos. Teniendo en cuenta los objetivos que se plantean, la perspectiva de investigación para este estudio, desde el paradigma cualitativo (implica un enfoque interpretativo, estudio de las cosas en su ambiente natural), es la investigación un estudio de caso, como dice Merriam (1988) que ofrece un medio de investigación de unidades sociales complejas que consta de múltiples variables importantes para comprender el fenómeno.

Este estudio de caso, será en una escuela pública municipal en la ciudad de Belém do Pará, con el propósito de reunir informaciones detalladas y sistemáticas sobre un fenómeno, de acuerdo con Patton (2002). Es un procedimiento metodológico que enfatiza entendimientos contextuales, sin olvidarse de la representatividad segundo Llewellyn y Northcott (2007), centrándose en la comprensión de la dinámica del contexto real como dijo Eisenhardt (1989) e involucrándose en un estudio profundo y exhaustivo de uno o pocos objetos, de manera que se permita su amplio y detallado conocimiento segundo Gil A. C. (2007).

El abordaje será cualitativo habiendo el ambiente natural como la fuente directa de datos y el investigador como instrumento fundamental; será una pesquisa cualitativa y descriptiva, donde el significado que las personas dan a las cosas y a su vida es la preocupación esencial del investigador. El estudio se desarrollará a través del Método de Estudio Crítico Dialéctico obteniendo datos descriptivos sobre personas, lugares y procesos interactivos por el contacto directo del investigador con la situación estudiada, procurando comprender el fenómeno segundo la perspectiva de los participantes de la situación en estudio.

La Técnica de Colecta de Datos será: observación (diario de campo); entrevista con preguntas abiertas y grupo de discusión (coordinadora, técnicas, becarios y profesores del proyecto) que serán los sujetos investigados del proyecto.

Será hecho el Análisis de Contenido, que segundo Bardin (2009) el mismo en cuanto método, es un conjunto de técnicas de análisis de las comunicaciones que utiliza procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes.

El estudio está estructurado en la introducción, donde se justifica el origen y las razones que nos han llevado a realizar el trabajo, el problema y proceso de investigación. Sigue la fundamentación teórica que sirve de base al estudio y después la metodología que recoge el desarrollo del modelo de investigación educativa que proponemos, en el que se incluyen el marco contextual, el marco de ejecución, valoración y discusión de los resultados. Le siguen las conclusiones y propuesta de un programa. En la siguiente figura se recoge el esquema general de investigación.

Figura 1. Diseño general del proceso de investigación.



PRIMERA PARTE: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

CAPÍTULO II: PROYECTO DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA

2.1. DELIMITACIÓN CONCEPTUAL Y TERMINOLÓGICA DE LOS PROYECTOS EXTENSIONISTAS

La función de extensión, a la par de la docencia y la investigación, forma parte de la triada/tripe que compone la misión educativa de las instituciones de educación superior. Las tres funciones deben estar presentes en las políticas y estrategias de las instituciones, interrelacionándose y enriqueciéndose recíprocamente a través de canales de comunicación y de apoyo mutuo.

Hay una gran cantidad de experiencias en las universidades, que muestran los diferentes caminos escogidos y de los que se pueden aprender valiosas lecciones. Es claro que los procesos de interacción universidad-sociedad son el centro y la razón de ser de los programas de extensión. Por esto, la reflexión sobre esta función sustantiva debe ser un proceso permanente y tener un reconocimiento y unos responsables dentro de la estructura de las universidades, que permita una planificación y una ejecución coordinada con las otras dos funciones: la docencia y la investigación, lo que permitirá una mayor pertinencia del quehacer de las instituciones de educación superior en su contribución a la solución de las diversas problemáticas de nuestras sociedades.

En este sentido, las políticas de extensión no pueden ser estáticas. Las acciones que se implementen, en la medida en que estén vinculadas a las necesidades del entorno, no se agotan, se enriquecen y se retroalimentan. También es necesario que se integren hacia un fin común y que sean asumidas por toda la comunidad universitaria, en la búsqueda de generar mayor compromiso y una mayor interacción e impacto en el entorno de la universidad.

Aun cuando en las universidades, se puede evidenciar que desarrollan actividades de extensión universitaria en los tres enfoques: empresarial, social o cultural, su grado de desarrollo depende de factores del entorno regional y de los propósitos particulares de las instituciones universitarias. Sin embargo, es claro que el modelo económico dominante, a nivel mundial, ha hecho que la mayoría de universidades busquen organizar sus

actividades de extensión de tal forma que puedan responder a las necesidades de su entorno local, regional y nacional, y es evidente una tendencia hacia el desarrollo de la función de extensión desde el enfoque empresarial, como un requisito del mercado y, concretamente, del sector productivo.

El conocimiento desarrollado en las instituciones de educación superior debe ser apropiado por su entorno: comunidades y organizaciones en general. Bajo este lineamiento, el aumento de los ingresos económicos de las universidades, gracias a la transferencia de este conocimiento, es una de las vías posibles de asumir su interacción con la sociedad; sin embargo, no puede ser la única o la más importante para dar respuesta a las problemáticas que surgen.

Siguiendo con los planteamientos de Morales, Mira y Arias (2010), respecto a los tres enfoques que se le dan a la extensión: cultural, social y empresarial, se presentan a continuación experiencias socializadas por las universidades latinoamericanas a través de diferentes canales.

En el enfoque cultural se encuentra el trabajo de Regil (2004), llevado a cabo en la Universidad Pedagógica Nacional de México, en el que aborda el tema de la difusión cultural como una forma de vinculación con el entorno, a través de la extensión de los servicios, y la asume como una actividad académica orientada hacia la formación de la sensibilidad, la creatividad y el espíritu crítico. Su propuesta es acercar a los estudiantes a las diversas expresiones culturales y artísticas, que participen en el diseño de políticas culturales, formar profesionales de la difusión y acercarla a las funciones de docencia e investigación.

Montemayor (2004) afirma que a través de la tarea de difusión cultural, la universidad deja de ser un centro autárquico y elitista, para convertirse en un sitio de encuentro, que entiende tanto las necesidades de las comunidades como las de los proyectos y las acciones mismas. Las acciones culturales deben ser entendidas como actividades permanentes, que tienen un ejercicio real en la sociedad.

En el enfoque social se puede situar el trabajo de Carlevaro (2009) sobre las prácticas actuales de la extensión universitaria. Plantea que esta función estuvo a cargo, inicialmente, de los estudiantes que se acercaban a las comunidades a plantearles soluciones para algunos de los problemas que las aquejaban. Sin embargo, este tipo de prácticas reproducía la forma de relación profesor-alumno del aula, que no permitía la interlocución, la discusión de ideas o la construcción conjunta. Propone la necesidad de introducir una nueva práctica, en la que los estudiantes se vinculen a procesos

participativos que los acerquen a los problemas de la comunidad y en los que puedan desarrollar su sentido crítico y su creatividad.

El trabajo comunitario, además, es visto por el autor como una forma de establecer vínculos reales con las otras funciones de la universidad: se asocia la docencia con la prestación de servicios, y a partir de estos se podrá naturalmente generar nuevo conocimiento. Defiende la participación consciente como un elemento transformador del proceso de aprendizaje, que ayuda a desarrollar la sensibilidad social de los estudiantes y genera acciones que tienen un alto significado social.

En la misma línea de intervención en las comunidades, Rossi y Hegedus (2006) presentan la experiencia realizada por la Universidad de la República en Uruguay, en el marco del Programa Integral de Extensión Universitaria (PIE), que adelanta un proceso de desarrollo de la producción ganadera familiar en la zona de influencia de la institución. El PIE es un programa universitario de investigación-acción, con dos tipos de objetivos: unos dirigidos hacia la comunidad (*extensión*) y otros de carácter académico, vinculados con la formación de profesionales (*docencia*) y la generación de conocimientos (*investigación*). Orientan las acciones a generar procesos de desarrollo que puedan continuar en forma independiente una vez finalizada la intervención, basadas en el protagonismo de los actores y en el trabajo interinstitucional.

En la misma universidad, Sabelli (2003) desarrolló un modelo piloto de extensión a partir de la carrera de bibliotecología; enfocó y desarrolló la enseñanza paralelamente con trabajos de extensión que interactúan con los contenidos de los programas de estudio a lo largo de los semestres. Estos trabajos de extensión se centran en proyectos de acción en el medio. Para este caso, los propósitos del proyecto fueron la creación de un Servicio de Información a la Comunidad, la recuperación de la tradición oral y escrita de la cultura local, la promoción de la lectura y la creación de bibliotecas circulantes para la comunidad.

A pesar de las voces que defienden el enfoque social de la extensión, se pueden encontrar variadas experiencias a lo largo del continente, que han desarrollado la relación entre la universidad y las organizaciones, desde el enfoque empresarial. Benavente (2004) aporta una revisión sobre la cooperación tecnológica entre las universidades y las empresas chilenas, con el propósito de caracterizar estas interacciones. Concluye que esta relación reporta beneficios para ambas partes: para las empresas, en la generación de futuros ingresos o en la adquisición de nuevos conocimientos. Para las universidades, los ingresos recibidos se pueden invertir en nuevas investigaciones, nuevos contratos o nuevos equipos.

También sirven para atraer científicos con trayectorias reconocidas y para la contratación de estudiantes por parte de las empresas.

Otro tipo de vinculación, afirma Benavente, el más común en la actualidad, es el desarrollo conjunto de un nuevo producto o tecnología. Esta vinculación se da mediante contratos formales, manejados por oficinas de transferencia tecnológica, pactos educativos de intercambio de estudiantes o arreglos de consultorías. La experiencia chilena muestra que aunque esta relación reporta beneficios para las empresas, su número es bastante reducido: menos del 5% de las empresas manufactureras chilenas declaran haber tenido contratos formales de investigación con universidades (Benavente, 2003).

En Venezuela, Valdivieso y cols. (2000) analizan las Unidades de Vinculación (UV), entidades creadas por las universidades con el propósito de promover la comunicación e interacción entre los distintos elementos del Sistema Nacional de Innovación, y de facilitar la vinculación entre las instituciones de educación superior y el entorno productivo, para propiciar la innovación tecnológica. Concluyen que estas entidades logran dar viabilidad a las relaciones entre los elementos y entornos del sistema, pero su participación en procesos de innovación es muy limitada. Reciben poco apoyo institucional, trabajan con escasez de recursos y con personal poco especializado.

Plantean que la eficiencia y efectividad de un sistema de innovación se caracteriza, más que por su estructura y elementos que lo conforman, por la capacidad de interacción entre sus elementos y entornos, y es ahí donde los instrumentos de políticas públicas de fomento y estímulo a la innovación, así como el rol de las UV, son clave para garantizar la fluidez de conocimientos, habilidades y destrezas que propician la innovación. En el momento del estudio, el Sistema Nacional de Innovación estaba débil, poco desarrollado y desarticulado, particularmente entre los entornos productivo y financiero.

Cuanto a los conceptos y experiencias nacionales en el desarrollo de la función de extensión, hay el caso de Colombia, donde el tema de la extensión ha sido objeto de análisis, discusiones, consensos y trabajos individuales y conjuntos. En el 2007, la Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN), por medio de la Red Nacional de Extensión Universitaria, elaboró un documento de trabajo sobre políticas de extensión. Como antecedente para este trabajo plantea la preocupación de las instituciones de educación superior por tener una participación consciente y comprometida con el desarrollo social, teniendo en cuenta las necesidades del contexto.

Como marco legal, la Red Nacional de Extensión Universitaria asume la definición de la Ley 30 de 1992:

La extensión comprende los programas de educación permanente, cursos, seminarios y demás programas destinados a la difusión de los conocimientos, al intercambio de experiencias, así como las actividades de servicio tendientes a procurar el bienestar de la comunidad y la satisfacción de las necesidades de la sociedad.

Complementando esta definición, el Consejo Nacional de Acreditación enfatiza en la necesidad de dar cuenta del impacto social que tienen las instituciones de educación superior. Asimismo, la Corte Constitucional ha hecho varios pronunciamientos sobre el tema en forma de decretos y leyes, en los que destaca la extensión como un eje central dentro de los procesos de formación que adelantan las universidades.

El documento de ASCUN recoge los avances que ha tenido la Red Nacional de Extensión, y destaca entre ellos los espacios de reflexión, que han permitido definir conceptos como la interacción y la integración en relación con la extensión. La interacción se entiende como la articulación con el entorno social en diferentes áreas, y la integración se define como la relación de la extensión con la investigación y la docencia.

Resume los avances de las discusiones en algunas proposiciones generales: la extensión como una estrategia de interacción social e integración académica; como una función social que, independientemente de que genere recursos o no, tiene como propósito "el desarrollo de procesos de interacción e integración con los agentes sociales y comunitarios" (ASCUN, 2007). También recoge las modalidades de extensión que abordan las diferentes instituciones de educación superior: educación para el trabajo y el desarrollo humano; servicios académicos de extensión; servicios docente-asistenciales; gestión social; gestión tecnológica; programas interdisciplinarios de extensión, que integran investigación y docencia; prácticas universitarias en extensión; gestión de procesos culturales; programas y proyectos de comunicación pública y de difusión educativa y cultural; gestión de relaciones con los egresados, e intervenciones de docentes en eventos externos.

En el 2008 ASCUN elaboró el II Documento de Trabajo, en el que propone unas líneas de política dirigidas al fortalecimiento de la responsabilidad social de las instituciones en las que la extensión debe desempeñar un papel sobresaliente. Mencionan la necesidad de crear redes sociales y académicas que permitan integrar y fortalecer las tres funciones sustantivas en las universidades, y definir políticas de incentivos y estímulos para las actividades de extensión que tengan condiciones similares a las de docencia e investigación.

Del trabajo de ASCUN nace la Red Nacional de Extensión Universitaria, que hace un aporte específico sobre indicadores de evaluación de la función de extensión (Aponte,

2007). Si la extensión se entiende como un proceso, los indicadores que se proponen son: la transferencia y comunicación del conocimiento, el impacto y reconocimiento en el entorno, la gestión de la proyección social y la comprensión, aprendizaje y apropiación del conocimiento de los saberes sociales y de la realidad. Si la extensión se entiende como un fin, los indicadores para evaluarla tienen que ver con la conceptualización y la política, la articulación de funciones y la gestión de la función.

Malagón (2006), hace una reflexión sobre la vinculación de la universidad con la sociedad y plantea que la importancia del carácter social de esta relación radica en que, paralelo a una sólida formación técnica y científica de los estudiantes, se debe apuntar a una formación integral, que le permita a la institución intervenir en el entorno con la fuerza necesaria para generar dinámicas de cambio hacia una sociedad más justa.

Licona y Vélez (2007) definen la extensión como la articulación de un currículo comprensivo que busca desarrollar compromiso con las realidades contextuales. Plantean, a partir de esto, un proyecto piloto en la Facultad de Administración de la Universidad del Rosario, cuyo propósito es la administración de tejidos empresariales locales en una población de Cundinamarca. El proyecto consiste en brindar asistencia y acompañamiento a los pequeños productores de frutas del municipio, para apoyarles en el mejoramiento de sus competencias administrativas y en la cultura de la asociatividad.

La Universidad Distrital, a través el Instituto de Extensión y Educación no Formal (Idexud), plantea unas reflexiones sobre el tema de extensión, y propone un estatuto orgánico que permita recoger todas las actividades que se hacen de manera dispersa. Plantean que el propósito de la extensión en la institución es proyectarse en los contextos territoriales donde se desarrolla la vida universitaria, tanto para cumplir con la labor de proyección social como para alimentar sus procesos académicos y de investigación.

La Universidad Nacional de Colombia reglamenta su función de extensión mediante el Acuerdo 036 de 2009. Define la extensión como una interacción privilegiada y recíproca entre el conocimiento sistemático de la academia y los saberes y necesidades de la sociedad y de las organizaciones e instituciones que hacen parte de ella. Centra su objeto en la aplicación, intercambio e integración del conocimiento científico, tecnológico, artístico y cultural que se produce en la universidad, en interacción con el entorno económico, político, cultural y social del país.

El mencionado acuerdo define nueve modalidades de extensión: la participación en proyectos de innovación y gestión tecnológica; los servicios académicos, como consultorías y asesorías, interventorías, evaluación de programas y políticas, conceptos y

otros; los servicios de educación; la educación continua, en forma de cursos de extensión, diplomados, programas de formación docente; los servicios de docencia asistencial; los proyectos de creación artística; la extensión solidaria; las prácticas y pasantías universitarias, y los proyectos de cooperación internacional. Estos servicios dependen de dos estamentos superiores: el Comité Nacional de Extensión, que es el órgano asesor de la Vicerrectoría de Investigación, y la Dirección Nacional de Extensión, que se constituye como la instancia académico-administrativa encargada de la formulación y reglamentación de las políticas de extensión de la Universidad Nacional.

La Universidad de La Sabana trabaja la extensión desde el concepto de proyección social. Mendoza (2004) plantea que esta es una actividad estrictamente propia del quehacer universitario, y que la institución no debe apartarse de sus objetivos abordando proyectos que no tengan relación directa con este quehacer. Afirma que una institución que cumpla con las tareas sustantivas de la docencia y la investigación es necesariamente una universidad que impacta a la sociedad, es decir, que las tres funciones no se pueden entender de manera separada. Desde esta perspectiva, Martínez (2007) propone cuatro procesos, que hacen visible la proyección social: la gestión de la investigación, la gestión de la docencia, la gestión de la docencia y la investigación articulada y la gestión institucional de la proyección social.

También la Universidad Militar Nueva Granada (UMNG) decide abordar la tercera función sustantiva de la universidad desde el concepto de proyección social, y la define como la posibilidad que tiene la comunidad académica de relacionarse con la sociedad de manera organizada y libre, para participar en la solución de sus necesidades.

La Proyección Social como función misional de la UMNG se entiende como una relación de doble vía que se establece entre la comunidad universitaria y su entorno, con el fin de lograr un impacto positivo en el mismo, y una retroalimentación y enriquecimiento del servicio educativo. Por lo tanto, se trata de una interacción de beneficio mutuo (Baquero, 2010, p. 17).

Esta proyección social está basada en los principios de flexibilidad, calidad, ética, universalidad, responsabilidad social y cooperación, y se plantea tres programas específicos: la producción y actualización del conocimiento, que se relaciona directamente con acciones de educación continua; los servicios sociales y desarrollo comunitario, que busca abordar las necesidades sociales y mejorar la calidad de vida de las comunidades, y la cultura empresarial, que busca fortalecer la interacción con el sector empresarial,

proponiendo soluciones creativas e innovadoras para crear nuevas empresas y fortalecer las ya existentes.

Las modalidades o campos de acción en que se desarrolla la proyección social en la UMNG son la educación continua, los egresados, el servicio social, el voluntariado, la difusión del arte y la cultura, la prestación de servicios profesionales, las prácticas, las pasantías y el emprendimiento.

A respecto de las perspectivas de la función de extensión, se puede evidenciar en los párrafos anteriores, la labor que la extensión enfrenta, como problemáticas de diversa índole, que hacen necesario generar reflexiones y acciones que la fortalezcan, la integren y le permitan un reconocimiento dentro de las instituciones de educación superior en los países latinoamericanos. Se recogen aquí planteamientos de varios autores, que hacen propuestas para fortalecer su presencia dentro de la estructura universitaria.

Mayorga (1999) propone diez desafíos a la universidad latinoamericana del siglo XXI; uno de ellos es la vinculación de la universidad con la empresa, ya que la generación de procesos de cooperación puede ser beneficiosa para la empresa, por cuanto apropia conocimientos y habilidades necesarios para la producción de sus bienes y servicios. De igual forma, afirma que en la actualidad parecen haberse incrementado en América Latina las condiciones que posibilitan la cooperación entre empresas y universidades, en campos como: actualización y perfeccionamiento de profesionales; procesos de investigación y desarrollo (I + D) por contrato; asesorías y asistencia técnica; proyectos de empresas, y parques tecnológicos.

Invernizzi (2004) propone que la extensión, en sus expresiones más ligadas a la docencia, puede avanzar hacia la promoción de la discusión pública de la ciencia y la tecnología, con el propósito de asegurar la calidad de la información pública sobre el tema y hacer que la sociedad civil incida en la toma de decisiones sobre ciencia y tecnología. Sin embargo, reconoce que la participación del público en ciencia y tecnología no es algo que se desarrolle en forma espontánea y fácil. Por esto, la universidad debe asumir un papel pionero en estimularla y organizarla. De este modo, combinando excelencia académica con relevancia social, la universidad estará contribuyendo decisivamente a mejorar la calidad de vida y a fortalecer la organización de diversos grupos de la sociedad civil.

Pérez (2007) afirma que se necesitan modelos alternativos de extensión, donde se fortalezca lo local y lo nacional para contrarrestar las tendencias de la globalización. También plantea que el desafío está en aproximar la universidad a la sociedad, trabajar por su pertinencia y hacer esfuerzos por que responda a las exigencias y expectativas sociales

con acciones oportunas, comprometidas y relevantes. Concluye que la extensión es una función que cobra cada día mayor importancia para el logro de la pertinencia social de la universidad, por su aporte al desarrollo económico, científico-técnico y sociocultural de una sociedad que busca ser más humana y sostenible.

García (2008) también evidencia que en la última década hay un énfasis en la necesidad de afianzar un compromiso social de la universidad con un desarrollo humano y sustentable. De ahí la importancia que se le está dando al conocimiento contextualizado, lo cual implica mayor articulación entre las instituciones educativas y el entorno social en que ellas se desenvuelven. Un conocimiento pertinente implica una óptima combinación entre los conocimientos abstractos (los universales) y los más contextualizados (las culturas locales).

Este compromiso social debe superar las limitaciones que tiene el concepto de extensión, reivindicando la necesaria contextualización de los conocimientos, la interacción con la sociedad, los procesos de aprendizajes compartidos y orientados hacia la transdisciplinariedad, procesos interactivos de la educación con la sociedad cada vez más viables, reivindicando las redes como organizaciones de aprendizaje colectivo; a la educación sin fronteras de ningún tipo. (García, 2008, p. 134).

La universidad latinoamericana, y por supuesto la colombiana, debe tener cuidado de no abandonar o dejar de lado los tres enfoques de extensión identificados, privilegiando el enfoque empresarial impuesto en los últimos años por las dinámicas del mercado y que es muy destacado en las universidades anglosajonas. Esto teniendo en cuenta que la región tiene unas problemáticas particulares, que requieren del liderazgo de las universidades en la solución de problemas sociales y la conservación de su acervo cultural.

2.2. TIPOS DE PROYECTOS DE EXTENSIÓN

Se reconoce la extensión como la tercera función sustantiva de las universidades y como el elemento dinamizador que facilita el flujo continuo de conocimientos compartidos entre la universidad y la sociedad. Los autores Díaz & Herrera (2004) ubican la aparición de la extensión universitaria en Cambridge, en 1872, y reconocen que ha estado influida por los cambios nacionales y las características de las regiones en las que las instituciones universitarias están inmersas. Resaltan dos principios generales de esta función sustantiva. Primero: es una función integradora y un proceso pedagógico, que se gestiona a partir de metodologías de promoción cultural. Segundo: debe desempeñar un papel importante en el rescate de saberes populares y en la construcción de identidad nacional.

En Latinoamérica, Tünnermann (2000) sitúa la aparición del concepto de extensión en 1918, en lo que se denominó el Movimiento o la Reforma de Córdoba. La clase media presionaba para lograr el acceso a la universidad, hasta entonces controlada por la oligarquía y el clero, con la idea de que era esta la que iba a permitir su ascenso político y social. De esta manera, la Reforma incluyó una serie de planteamientos políticos y sociales, dentro de los cuales aparece el fortalecimiento de la función social de la universidad.

En la Declaración de la Unesco (1998), realizada en el marco de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior, se afirma que la educación superior debe reforzar sus funciones de servicio a la sociedad, en lo relacionado con la erradicación de la pobreza, el hambre, el analfabetismo, la violencia, la intolerancia, el deterioro del medio ambiente, mediante esfuerzos interdisciplinarios para analizar los diferentes problemas. Sostiene también que los vínculos con el mundo del trabajo deben reforzarse, realizando intercambios de diversos tipos entre la academia y el mundo laboral.

Afirma la declaración que la pertinencia de la educación superior debe evaluarse en términos de la adecuación entre lo que la sociedad espera de las instituciones y lo que estas hacen. Para ello se debe propender por alcanzar una mejor articulación con los problemas de la sociedad y del mundo del trabajo; los propósitos de la educación superior deben tener como fin último las necesidades sociales, del respeto a las culturas y la

protección del medio ambiente.

Serna (2007) afirma que el concepto de extensión toma fuerza en América Latina a principios del siglo XX, y tiene como principio rector la justicia social, por cuanto se entendía como la obligación de compartir la cultura y los conocimientos con los menos favorecidos. Esta concepción marca una diferencia entre la universidad europea y la latinoamericana, ya que el cambio social no es el criterio central de las universidades anglosajonas.

El autor recoge los diferentes modelos de extensión que se pueden rastrear históricamente y los define como "la manera característica y distintiva en que una institución de enseñanza superior, asumiendo su función social, comparte su cultura y conocimientos con personas, grupos o comunidades marginados o vulnerables" (Serna, 2007, p. 2). El mencionado autor argumenta que los fundamentos, actividades y finalidades de la educación han tenido grandes cambios a lo largo de este siglo, que evidencia en su planteamiento de cuatro modelos de extensión:

* *El altruista*, que prevaleció en las primeras décadas del siglo y concebía la extensión como las acciones desinteresadas de los universitarios en favor de las poblaciones marginadas. De esta visión surgen las brigadas de salud, los consultorios jurídicos, la capacitación a poblaciones vulnerables y las pasantías sociales de los estudiantes.

* *El divulgativo*, que intenta definir los procedimientos por medio de los cuales se pueden acercar a la población los adelantos técnicos y las expresiones culturales producidas por la universidad. De esto deriva una crítica muy fuerte, ya que el autor considera que la universidad se erige en un centro de poder que no consulta las auténticas necesidades de los sectores vulnerables de la sociedad.

* *El concientizador*, influenciado por los planteamientos de Paulo Freire, que persigue la creación de conciencia, el despertar de la capacidad de análisis crítico y la acción eficaz y transformadora, lo que desemboca en una participación política activa y en la constitución de grupos de interés y de presión que van en contravía de la burocracia institucional.

* *El vinculatorio empresarial*, en el que se cree que la labor de la universidad debe estar enfocada a satisfacer las necesidades de las empresas. Este modelo toma fuerza a mitad de la década de los ochenta, y tuvo como consecuencia que la universidad comenzó a percibir beneficios económicos por sus servicios.

Esta concepción se traduce en múltiples actividades: consultorías, financiación de investigaciones de desarrollo tecnológico, creación de posgrados adecuados a las

necesidades empresariales, programas de educación continua, etc. La crítica que surge ante este modelo se refiere a la tendencia mercantilista que se observa en las universidades, lo que da como consecuencia que se pierda el sentido social con el que fue planteada la función de extensión en sus inicios, para dar paso a la búsqueda de rentabilidad y a la formación de profesionales de espaldas a las necesidades y requerimientos de la sociedad en la que viven.

Sobre este último modelo, Serna (2004) asume una postura crítica acerca de los tipos de vinculación universidad-empresa, que surgen y se consolidan bajo los procesos de apertura económica, y que, según el autor, han desplazado el estatus de la extensión universitaria. Contrario a esta posición, algunos autores plantean que este vínculo debe entenderse como un mecanismo que ayuda a elevar la calidad de la investigación y de la docencia, y a lograr una mejor integración con las necesidades sociales (Colmenárez, 2001; Misas, 2004; Martínez, Mavarez, Rojas, Rodríguez & Carvallo, 2006).

Serna (2004) cree que no es posible considerar que las necesidades de las empresas puedan ser sinónimas de las necesidades sociales. Retoma los planteamientos de Rodríguez (1998), quien considera que el modelo de extensión unido a la vinculación universidad-empresa está muy relacionado con la noción de calidad educativa y excelencia, que tiene el peligro de "...legitimar una selección cultural y un modo de racionalidad propias de una lógica instrumental, que supone la revitalización de un legado tecnocrático y la radicalización de la meritocracia. La excusa para apoyar este rumbo para el cambio es la fidelidad a las normas del mercado so pena de perder el tren del progreso" (Rodríguez, 1998, p. 8).

Afirma Serna que aunque la tendencia a privilegiar la relación universidad-empresa se ha acentuado en los últimos años, esto representa cambiar radicalmente el paradigma que le dio origen al fortalecimiento de la extensión como fruto de movimientos sociales y estudiantiles, y anteponer los beneficios económicos al papel de transformadora social, que es, en últimas, el sentido de la universidad. En el mismo sentido, Moncada (2008) plantea que es necesario evitar caer en una lógica funcional que solo admite intereses de orden económico. Para América Latina los desafíos de la universidad deben fundamentarse en tres paradigmas: el desarrollo humano sustentable, la cultura de paz y la educación permanente, además de dar prioridad al compromiso de la universidad con los procesos de innovación.

En lo que se refiere al ámbito de países de América Latina, las cuestiones sociales

en esta región, durante el siglo XX, fueron polarizadas por dos grandes revoluciones, la mexicana, de 1910, y la cubana, de 1959, que van establecer los contornos de una variada gama de reivindicaciones y luchas sociales que, han iniciado a partir de la centralidad de la lucha por la tierra, avanzó para incorporar cuestiones sociales más amplias como están sintetizadas en la Constitución Mexicana de 1917, primero texto constitucional en el mundo a, efectivamente, incorporar derechos sociales. La Revolución Mexicana tuvo considerable impacto sobre el mundo de la cultura, movimientos como el “muralismo” mexicano de Rivera, Orozco, Siqueiros, la literatura de Juan Rulfo, de Carlos Fuentes, de Octavio Paz, son, de algún modo, tributarios de los influjos renovadores, de las expectativas y de las promesas de una revolución fuertemente apoyada en las masas populares.

Otro dato decisivo de la historia cultural latino-americana fue el movimiento por la Reforma Universitaria que, iniciado por los estudiantes de Córdoba, en 1918, se propagó por todo el continente, y fue registrado en el Congreso Internacional de Estudiantes de México, en 1921.

En el caso de Estados Unidos, si bien esta corriente de la extensión universitaria comenzó a circular rápidamente por todo el país, fue a partir de 1879 donde se comenzaron a dictar cursos y conferencias y se abrieron numerosos centros de extensión universitaria. Sin embargo, ya existían por entonces otras referencias en cuanto a la relación universidad-sociedad, dada a partir de la creación de los Land Grant Colleges. Estos nacieron en Estados Unidos en la década de 1860 y dan lugar a otra vertiente en la definición político-conceptual de la extensión universitaria.

Este era en esencia el significado de la extensión para el movimiento reformista de 1918. En Argentina, la extensión universitaria tuvo sus primeros antecedentes a principios del siglo XX en los que comenzaron a aparecer diferentes manifestaciones que hacían referencia a este nuevo rol que debían tener las universidades. Uno de estos hechos se manifiesta en el momento mismo de crearse la Universidad Nacional de La Plata en 1905 impulsada por el entonces Ministro de Justicia e Instrucción Pública de la Nación Argentina Dr. Joaquín V. González, quien define a esta nueva universidad como una “...institución moderna, con base científica, poniendo especial énfasis en la Investigación y la Extensión Universitaria”. El propio Joaquín V. González define en sus trabajos publicados en esos años a una universidad moderna, científicamente desarrollada, formadora de profesionales en los más amplios campos disciplinares, preocupada por el desarrollo social y cultural y comprometida con el progreso del país.

Esta corriente de pensamiento acerca de la universidad y su relación con el estado y la sociedad se fue consolidando a partir de expresiones, documentos y trabajos sostenidos por intelectuales, políticos y determinados sectores universitarios de aquellos años. Entre ellos estaba el movimiento estudiantil de la época que venía expresando con mucha fuerza y claridad posiciones críticas y reclamos hacia las universidades existentes, impulsando propuestas y acciones para la transformación de las mismas. Uno de los momentos más significativos de dicho planteo quedó plasmado en el año 1908 en el marco del Congreso Internacional de Estudiantes Latinoamericanos, realizado en Montevideo. En este Congreso, los representantes del movimiento estudiantil proveniente de la Argentina introducen de manera explícita a la extensión universitaria en una de sus acciones principales, cuando plantean: "...promover y difundir la Educación del pueblo, buscando el engrandecimiento nacional, por medio de la educación de todas las clases sociales". Si bien estos planteos y definiciones acerca de la universidad estaban presentes en toda esa época e incluso sostenidos con los primeros trabajos realizados hacia la comunidad, fue sin lugar a dudas con la Reforma Universitaria de 1918 donde se cristaliza un modelo de universidad que incorpora, entre otros aspectos, la función de extensión en toda su dimensión y con características propias, formando parte de la labor permanente de la institución universitaria.

Son varios los autores que hacen un recorrido histórico del término con una perspectiva crítica de los desarrollos que se han tenido en Latinoamérica (Ángeles, 1992; Mollis, 1995; Rodríguez, 2008). Como antecedente de la Reforma universitaria de 1918, Von Reichenbach y Coscarelli (s. f.) dan cuenta de actividades de extensión universitaria llevadas a cabo antes de esta fecha, de manera específica en la Universidad de La Plata, en Argentina, y más concretamente en el Instituto de Física de esta universidad. Presentan evidencia de actividades extensionistas desde el origen de la universidad, en 1906, y subrayan la característica de estar ligadas a las funciones de docencia e investigación. Describen además distintas líneas de extensión universitaria en Física, a partir de su vinculación con los escenarios en los que surgieron, y concluyen la importancia de tener en cuenta el contexto social y el momento histórico para evaluar las actividades de extensión de las universidades.

Fresán (2004) plantea que la extensión, en la mayoría de las universidades, apunta a la realización de acciones de diversos géneros, ubicadas fuera de las actividades académicas formales, dirigidas tanto a la comunidad interna como a la que está fuera de

las instituciones. Lo que observa la autora es que la operación de la extensión en las universidades latinoamericanas es absolutamente heterogénea, tanto en lo que se refiere a las concepciones institucionales, como en el carácter estratégico de la función.

Llorens (1992), remontándose también al desarrollo histórico de la extensión en Latinoamérica, hace una crítica a la forma como se ha asumido esta función en las universidades mexicanas. Según el autor, la extensión se justifica históricamente a partir de la necesidad de estimular la proyección extramuros del saber universitario, con el fin de contribuir a la educación y al desarrollo integral de los estudiantes. Esto dio como resultado que en un principio se concibiera que la educación debería contribuir a reducir las diferencias sociales, y más adelante, a partir del crecimiento de la economía, se consolidó la necesidad de vincular la academia al conjunto del desarrollo económico.

Sin embargo, el autor sostiene que la extensión se vinculó de manera marginal a las otras dos funciones sustantivas de la universidad, lo que dio como resultado una escasez de recursos para su operación, una vinculación débil con la docencia y la investigación y un bajo nivel de calidad en sus productos y servicios. Adicional a esto, el concepto de extensión universitaria quedó indefinido y poco delimitado en su contenido operativo, lo que hace que cada institución, desde su práctica, puede determinar qué funciones competen a la extensión, por lo que se encuentran diferencias importantes en relación con las áreas que maneja y el funcionamiento que se les da. Este planteamiento lo comparte González (1997), y llama a la necesidad de que los directivos de las instituciones le presten una atención especial.

Entonces, afirma Llorens que para que la extensión sea en realidad una función sustantiva de la universidad, debe ser un espacio real de comunicación entre esta y la sociedad, y que los estudiantes deben asumirlo como un espacio para el enriquecimiento del saber, el disfrute y la crítica de la cultura en sus manifestaciones éticas, materiales, estéticas, científicas y tecnológicas. En la misma vía se encuentra la propuesta de Vega (2002), quien explicita las funciones generales y los objetivos específicos que debería plantearse la universidad en relación con la extensión.

Otra crítica a la forma como se ha asumido la función de extensión en las universidades, en este caso venezolanas, se encuentra en Chacín, González, & Torres (2007), al considerar que estas se han centrado fundamentalmente en el desarrollo de sus funciones docentes e investigativas, y que la función de extensión se ha incorporado en forma tardía en muchas instituciones de educación superior, lo que la ha llevado a ser

relegada a un segundo plano. Esto no solo es un fenómeno venezolano sino que se presenta en forma general, derivado en parte de la aparición y reconocimiento de la extensión con más de cincuenta años de diferencia en relación con las otras dos funciones, y con seguridad sustentado en las necesidades del entorno.

Plantean que la función de extensión debe pensarse como un mecanismo de respuesta que permita la articulación con las otras dos funciones; que debe orientar su acción a la solución de problemas del entorno social, educativo y cultural; que debe incorporar en sus actividades a toda la comunidad académica, y que debe crear mecanismos de comunicación e integración intra y extramuros.

En tal sentido, la extensión universitaria representa una posibilidad real para la generación de nuevos conocimientos al enriquecer las actividades de docentes y estudiantes, permitiéndoles abordar de manera más integral y eficiente los problemas, poniendo en evidencia nuevos ámbitos de trabajo e investigación al develar nuevas necesidades, carencias y fortalezas de la realidad en la cual se inserta, permitiendo validar en el campo los resultados tanto de la experiencia docente como de la acción investigativa (Chacín y cols., 2007, p. 220).

En la misma línea, Dávila, Peralta & Obregón (2009) reconocen que la extensión no ha respondido a la multidimensionalidad que la debe caracterizar, y que se limitó al desarrollo de manifestaciones culturales de carácter artístico y no se articuló como espacio de acción, expresión y apoyo a la docencia y la investigación. En consecuencia, no ha respondido a la difusión del conocimiento, a la intervención del entorno y a la transformación social, labores en las que debe participar la universidad en unión con los demás actores sociales, con el propósito de elevar la calidad de vida de las comunidades.

Plantean los autores la necesidad de una articulación de las tres funciones para la formación de recursos humanos. El proceso se entiende como un ciclo en el que la investigación genera conocimientos y tecnología, la docencia oferta estos conocimientos y la extensión lo valida, para reincorporarlos de nuevo a la docencia y a la investigación. La estructura para lograr la vinculación de las tres funciones la presentan los autores en componentes y subcomponentes.

El primer componente lo constituyen las demandas del entorno, los requerimientos que le hacen a la universidad distintos tipos de organizaciones. El segundo componente es la universidad como lugar de formación de profesionales. El tercero son las estrategias de vinculación: la cooptación, la negociación y la coalición. La cooptación se refiere a los

procesos de inserción de actores internos y externos a la universidad. La negociación se compone de procedimientos que buscan un acuerdo entre los diferentes actores que participan en el proceso, y la coalición son las relaciones que se establecen en las distintas dependencias de la universidad, en sus funciones de docencia, investigación y extensión. Los autores proponen que si se logra esta vinculación, se viabiliza una formación de excelencia y con mayor pertinencia.

En el IX Congreso Iberoamericano de Extensión Universitaria, García (2008) hace un recuento de la forma de concebir el compromiso social de las universidades latinoamericanas desde la década de los 50. Plantea que desde la extensión se ha ejercido la función social de la universidad. Este concepto se ha venido revaluando, por considerar que remite a una visión de "apéndice" o "añadidura", y que la función social de la universidad debería ser su razón de ser fundamental.

Otros autores se han centrado más específicamente en la forma de mejorar la extensión y sus formas de gestión dentro de las universidades. Llorens (1992) se centra en la necesidad de hacer procesos de planeación; Torres, Salinas & Márquez (1996) desarrollan un modelo pedagógico de extensión universitaria que integra las tres funciones sustantivas y que recoge los planteamientos de varios autores latinoamericanos al respecto; Delgado (2003) propone un modelo de dirección estratégica de la extensión universitaria; elaboran un conjunto de recomendaciones metodológicas, sobre la base de las dificultades encontradas en la extensión para mejorar la ejecución de la misma en la Universidad Vladimir Ilich Lenin, en Las Tunas, Cuba.

En Colombia, Mejía (2009) propone la definición e implementación de políticas que permitan articular la extensión con las otras funciones sustantivas. Los objetivos que se deben perseguir, según el autor, son: innovación, definición de políticas institucionales, visibilidad, posicionamiento, sostenibilidad económica y social e impacto social. Todos estos trabajos se han realizado en el contexto de universidades específicas en el ámbito latinoamericano.

Hablar de la extensión universitaria latinoamericana es decir que ésta presenta una situación paradójica. Es notorio que la extensión no ocupa en la actualidad un lugar destacado en la agenda política y programática de la internacionalización de la educación superior en América Latina. Pero por otra parte es posible constatar un creciente interés por la extensión en un importante número de universidades de la región, evidente en algunas experiencias de transformación universitaria así como en la existencia de numerosos even-

tos y foros regionales y continentales dedicados al tema.

Quizá esta paradoja se deba a que el movimiento de jerarquización y resignificación de la extensión universitaria protagonizado, principalmente, por varias universidades del Cono Sur, no ha logrado todavía formular un programa político académico para el desarrollo de la extensión capaz de articularse con las principales discusiones de la agenda universitaria latinoamericana.

En cualquier caso, pensamos que la extensión universitaria como objeto de reflexión académica resurge en la actualidad con una importancia ineludible. Polisemia y controversias en torno a la noción de extensión en la universidad latinoamericana contemporánea hay, según Paulo Freire publicó “¿Extensión o comunicación?” en 1971, cuando afirmaba que la problematización del concepto de “extensión universitaria” ha sido recurrente.

Desde entonces ha sido también evidente que el problema conceptual-terminológico condensa y expresa un conjunto de problemas teóricos, pedagógicos y políticos. Algunos de los elementos de la crítica freiriana han sedimentado en las discusiones pedagógicas y metodológicas sobre la extensión universitaria. No obstante, el término “extensión”, lejos de ser desterrado, se ha mantenido en muchas universidades. Es que las nociones no sólo significan lo que su etimología o su literalidad semántica, sino que lo hacen también desde su historicidad y sus contextos de enunciación (Buenfil, 1994).

En este sentido, es necesario reconocer que “extensión universitaria” es un referente nodal de la genealogía del movimiento de Reforma Universitaria ocurrido en América Latina en la primera mitad del siglo XX, que tuvo en los sucesos de Córdoba de 1918 uno de sus hitos (Carlevaro, 2002; Tünnermann, 2000). Y desde esa raíz, en muchas universidades del continente, “extensión” ha sido un significante que ha permitido articular proyectos político-académicos capaces de disputar los modos hegemónicos de hacer universidad, procurando vincular los procesos de enseñanza y creación de conocimiento con los grandes problemas nacionales y las necesidades de los sectores populares de la sociedad.

Ahora bien, es igualmente notorio que tan vigente como el uso del término “extensión” lo está también su crítica. En efecto, una mirada por las universidades del continente revela que actualmente la discusión terminológica (conceptual, teórica, política) en torno a la extensión se expresa con particular vigor. Basta considerar algunos pocos ejemplos. Hay Universidades que a partir de algunos de los elementos de la crítica freiriana han sustituido “extensión” por el término “vinculación”. Mientras que otros han ubicado a la

extensión en el marco más amplio de la noción de “compromiso social de la universidad” (Pérez, *et al.*, 2009), procurando resignificar esta dimensión definitoria de las universidades latinoamericanas.

Tommasino *et al.* (2006) hablan de “extensión crítica” para referirse a la concepción extensionista heredera de la pedagogía freiriana. Y Boaventura de Sousa Santos, por su parte, ha formulado la idea de una “ecología de saberes” en cuya búsqueda se combine a la extensión con lo que llama una “extensión en sentido contrario” (Tommasino, *et al.* 2006: 38) consistente en la incorporación sistemática de la agenda, prioridades y saberes de los movimientos sociales al interior de la universidad.

Así, las actividades que las universidades denominan “extensión” contienen diferentes características según se trate de acciones de difusión cultural, difusión científica, colaboración con otros subsistemas del sistema educativo y/o con el sector productivo, prácticas pre-profesionales en comunidades o policlínicas, actividades de educación popular desarrolladas de modo voluntario por organizaciones estudiantiles, descentralización territorial de carreras, cursos de verano o conferencias de carácter abierto a la población, convenios para el desarrollo de actividades, asesoramiento técnico, ventas de servicios o transferencia tecnológica en diferentes áreas de conocimiento, etc.

Un repaso a esta gran diversidad de actividades evidencia que la extensión se construye como un campo del quehacer universitario sumamente heterogéneo.

A partir de la recuperación de las democracias en el sur de América Latina, particularmente en Argentina, Brasil y Uruguay entre 1983 y 1985, las universidades públicas retomaron el camino histórico de la autonomía y el cogobierno de su tradición reformista latinoamericana.

En este marco, tuvieron nuevo impulso los procesos de interacción con el medio y la extensión universitaria. Desde ese momento y hasta la actualidad, fue emergiendo una variada gama de propuestas extensionistas, de gran amplitud y diversidad. En el caso del Uruguay, a partir de los inicios de la década de 1990 existieron iniciativas que retomaron la línea de desarrollo de programas extensionistas territoriales, desde los que se establece un vínculo dialógico y permanente entre universidad y sociedad.

Destaca en esta coyuntura la creación del Programa “Aprendizaje y Extensión” (APEX), basado en la concepción de su creador, el Dr. Pablo Carlevaro, quien concibe a la extensión como parte de una propuesta integral de “docencia en comunidad” (Carlevaro, 1998)

En la UDELAR, la creación y desarrollo del APEX será un esfuerzo de algún modo aislado, y recién en el año 2008 esta línea de desarrollo de programas territoriales será fortalecida con la creación del Programa Integral Metropolitano (PIM). A nivel regional, dentro de esta concepción de la extensión destaca el desarrollo de centros comunitarios o barriales en algunas universidades argentinas (como la Universidad Nacional de La Plata, la Universidad Nacional de Mar del Plata o la Universidad de Buenos Aires, entre otras) y brasileñas (como la Universidad Federal de Santa María).

También a partir de la década de 1990 varias universidades del Cono Sur impulsaron renovados mecanismos de diálogo entre universidad y sociedad. Desde entonces, el principal instrumento que se desarrolló para el fomento de la extensión fue el de los llamados a concursos para el financiamiento de proyectos.

Así, se fue generalizando en las diferentes universidades un formato de la extensión relacionando a llamados a concursos para el financiamiento de proyectos de extensión, promovido desde el pro-rectorado o secretarías de extensión. El instrumento de los llamados a financiación de proyectos logró promover la extensión apoyando a numerosos equipos universitarios dedicados a la actividad extensionista, pero al mismo tiempo consolidó una situación de cierta fragilidad del quehacer extensionista de las universidades. Es que, no obstante sus virtudes, cuando los llamados constituyen el único instrumento de política extensionista, dada su precariedad estructural como forma de financiamiento, resultan insuficientes para consolidar políticas de largo plazo, fortalecer vínculos con organizaciones y comunidades, vincular en forma estable a la extensión con la docencia y promover el desarrollo académico situado en torno a determinadas problemáticas (Cano y Migliaro, 2009).

Más cercanos en el tiempo, a finales de la primera década del 2000, en la UDELAR y algunas universidades argentinas cobró mayor fuerza la concepción que vincula la extensión a la formación curricular de los estudiantes, retomando planteamientos históricos de articulación de las funciones sustantivas de enseñanza, investigación y extensión. Comienza aquí un ciclo cuyo objetivo primordial ha sido denominado, según el contexto, como “curricularización de la extensión” o “de integralidad de funciones” (UDELAR, 2010). En el caso de la UDELAR, este proceso tuvo un fuerte impulso en el período 2006-2014, dando luz a un desarrollo conceptual y una diversidad de experiencias.

En el caso de otras universidades, más recientemente han surgido experiencias significativas de integración de la extensión a la formación disciplinar curricular, como el

caso de la Universidad Nacional de Entre Ríos (Argentina) a partir de 2012. En este contexto, a su vez, resurgieron en las universidades argentinas las “Prácticas Socio Comunitarias” como una estrategia de integración de los estudiantes al trabajo extensionista mediante el desarrollo de la extensión con acreditación curricular. Aquí se deben destacar las experiencias de otras universidades argentinas como las universidades nacionales de Mar del Plata, Cuyo, Litoral, La Pampa, y Río Cuarto, entre otras.

Consideremos ahora otra dimensión del tema: los modelos de extensión que se fueron consolidando, articulando o tensionando, en el transcurso de estos ciclos brevemente reseñados. Pensamos que es posible identificar al menos dos tendencias principales. Una primera, predominante en la mayoría de las universidades latinoamericanas, es la que sostiene que prácticamente todas las actividades que la universidad hace en el medio son “extensión”. Aquí la precisión conceptual (identidad) de la extensión es mínima o inexistente, y la concepción predominante es la de la extensión como difusión cultural, divulgación científica y/o transferencia tecnológica. Por otro lado, existe otra tendencia extensionista que retoma y articula elementos de la tradición pedagógica del movimiento de la educación popular latinoamericana (en su vertiente freiriana) y de la investigación-acción-participación (en su tradición falsbordiana).

Aquí existe una preocupación explícita por la conceptualización de la extensión y su diferenciación de otro tipo de actividades universitarias en el medio. Esta tendencia extensionista ha tenido, en los últimos años, diversas expresiones según diferentes contextos universitarios. En Uruguay se la ha denominado como “extensión crítica” (Tommasino *et al.* 2006) mientras que en las universidades del norte de Brasil se habla de “extensión popular” (Falcão, 2006).

Objetivamos estos dos modelos, el difusionista transferencista y el de la extensión crítica, en atención a los siguientes criterios: cómo se define y qué lugar se asigna, en cada modelo, al interlocutor social de las experiencias de extensión, si se promueve o no cierta precisión conceptual de la extensión, y cómo se define (explícitamente o por la negativa) a la extensión y sus horizontes pedagógicos y ético-políticos. Vale aclarar que, además de estos dos modelos así definidos, se podría identificar también una tendencia cuyo énfasis está puesto en la importancia pedagógica de la extensión en la formación curricular de los universitarios.

Esta tendencia ha tenido históricamente un gran peso en Uruguay, en procesos que fueron truncados por la intervención de la universidad a manos de la dictadura militar en

la década de 1970.

Cabe destacar también que estas corrientes principales se mantienen hasta el presente, con la aparición de algunas variantes, sobre todo a nivel metodológico. Todos estos procesos y tendencias conviven y se combinan haciendo de la vinculación con el medio y la extensión un campo sumamente fermental y heterogéneo. Estas diferentes propuestas, eminentemente políticas, tienen como telón de fondo concepciones de universidades diferentes, a veces antagónica, que según el caso se encuentran en articulación parcial, tensión o abierta confrontación.

2.3. La extensión universitaria en Brasil

En Brasil la Ley de Directrices y Bases (LDB) dice en el Artículo 43 que la Educación Superior tiene por finalidad:

I - promover la divulgación de conocimientos culturales, científicos y técnicos que constituyen patrimonio de la humanidad y comunicar el saber a través de la enseñanza, de publicaciones o de otras formas de comunicación;

II - estimular el conocimiento de los problemas del mundo presente, en particular los nacionales y regionales, ofrecer servicios especializados a la comunidad y establecer con ésta una relación de reciprocidad;

III - promover la extensión, abierta a la participación de la población, visando a la difusión de las conquistas y beneficios de la creación cultural y de la pesquisa científica y tecnológica en la institución.

Se puede resumir los servicios desarrollados por las Instituciones de Enseñanza Superior (IES) a la sociedad, fuera del ámbito de la enseñanza regular y de la pesquisa, servicios éstos muchas veces agrupados bajo una estructura administrativa única, como la Extensión con programas que utilizan el patrimonio específico del conocimiento, recursos humanos y materiales de la universidad para, dentro de las áreas ligadas a su misión académica, generar beneficios sociales de todo tipo, en que el retorno a la universidad se dé por la incorporación de nuevos conocimientos o metodologías, sus aplicaciones o expansiones.

La extensión universitaria surgió en Inglaterra, en el siglo XIX, con una nueva idea de educación continuada, destinada a la población adulta en general que no estaba en la universidad. Es a través de ese modelo europeo que Brasil inicia sus actividades de extensión. La extensión universitaria en los EUA también influyó las acciones extensionistas

de las universidades brasileras, en las cuales la influencia inglesa fueron los cursos, y la influencia americana fue la prestación de servicios. (NOGUEIRA, 2005)

En Brasil la extensión universitaria tuvo inicio entre los años de 1911 y 1917, en la Universidade Livre de São Paulo, a través de conferencias y semanas abiertas al público, mas trataban de temas que no estaban relacionados a los problemas sociales y políticos de la época. Fue sólo en 1931, con el Decreto del “Estatuto da Universidade Brasileira” que fueron delineadas las actividades de extensión con el objetivo de presentar también soluciones para los compromisos sociales y de interés nacional. Ya en la década de 60, que tuvo como marca la movilización popular y reformas sociales, las actividades de extensión pasan a ver la inserción en la realidad socio económico, político y cultural de Brasil, siempre en búsqueda de la transformación social. (CARBONARI, 2007)

Poco tiempo después de la publicación de la legislación en 1931, varias instituciones de enseñanza superior son creadas. Pero, esas actividades quedaban aisladas y dependientes de la enseñanza y de la investigación, limitándose a la divulgación de pesquisas direccionadas para una parte privilegiada de la población. Es solamente en el inicio de la década de 1960 que percibimos un primer cambio en esa concepción. Es cuando surgen acciones de compromiso con las clases populares, con la intencionalidad de concientizarlos sobre sus derechos. Surge la preocupación cuanto a la integración con órganos gubernamentales, cuanto a la necesidad de la interdisciplinaridad y cuanto a las posibilidades del trabajo extensionista ser computado como estadio curricular, durante el período de vacaciones. (NOGUEIRA, 2005)

Desarrollar proyecto extensionista basado en las ideas de Paulo Freire es ver la praxis educativa en su discurso. Él decía que la apertura al querer bien al otro significa su disponibilidad a alegría de vivir. Y esta asumida en su plenitud, no permite que uno se transforme en un ser “endulzado” ni tampoco en un ser arrugado y amargo (2001, p.160) Existe la posibilidad de una praxis que contenga la dimensión del amor, por lo tanto, los discursos y prácticas presentes en el escenario socio educacional que privilegian la parte cognitiva en el acto de educar están considerando una parte del ser humano. De ahí la dimensión de la posibilidad de vivencia del amor en la perspectiva de Paulo Freire. (Sandra Montenegro, 2012)

La praxis pedagógica no debe constituirse apenas considerando la dimensión de la docencia, de la gestión, de los currículos, de las prácticas de enseñanza y de otros elemen-

tos más visibles del cotidiano escolar, mas, sobretodo, como nos ubicamos en el contexto escolar, de qué manera nos relacionamos con las demás personas y los sentidos que damos a todo que esta alrededor y que hacemos para nosotros y para los otros. Este sentimiento de perteneciente, de querer bien, de volver la educación un *continuum* de humanización de todos nosotros, de vincular el proceso de conocer al de la sabiduría era llamado por Paulo Freire de “amor”.

La escuela no es una casa solamente de palabras, más si de hacer que la persona pueda convivir e interactuar con los demás. El camino recorrido en la educación escolar solo posee el encanto en la perspectiva freireana si los gestores, técnicos y profesores actúan bajo una educación libertadora. Los proyectos de extensión de la UEPA que siguen la teoría de Paulo Freire, priorizan la lógica presente en el discurso de este, cuándo dice que auxiliar al educando a pensar el mundo críticamente, a partir de una educación que problematiza y que hace reflejar, es una actitud de responsabilidad con la praxis desarrollada en la escuela, eso incluye los proyectos que son trabajados en la institución educativa.

Se puede afirmar que, cuando bien hecha, la extensión puede ser una nueva motivación para la comunidad universitaria, un instrumento de revitalización para el campus, la viabilidad de una carrera docente, una fuente de renta para la IES, profesores, alumnos y empleados, una acción social capaz de contribuir para una buena imagen institucional, una generadora de nuevos problemas de pesquisa, un auxilio para el recredenciamento por el *Ministerio de Educação e Cultura* (MEC), pero, además de todo, el cumplimiento de una obligación.

Una interpretación que contextualiza y resume la universidad brasilera actualmente es la de Chauí (2001,p.216), que dice:

La universidad es una institución social que aspira a la universalidad y que tiene la sociedad como su principio y su referencia normativa y valorativa, la cual se percibe inserida en la división social y política y busca definir una universalidad (imaginada o deseada) que le permita responder a las contradicciones impuestas por esta división. Luego, la universidad es un devenir, una construcción constante que está amparada en una concepción de posibilidad de destruir los fines capitalistas por la que hasta ahora ella actuó y de construir una nueva historia como resultante de acciones de seres humanos conscientes.

Esto significa decir que la universidad, en formas que varían en su historia, desde hace mucho tiem-

po trabaja el conocimiento científico. Por eso, su misión parece sólo tener legitimidad en la medida en que involucra un compromiso con las reales necesidades y aspiraciones de la población (docente, discente y comunitaria) a quien debe servir. En este sentido, por lo tanto, no puede divorciarse de los sagrados intereses del País ni de sus diversificaciones regionales.

Rego (1997) afirma que, para Vygotsky, el desarrollo pleno del ser humano va a depender del aprendizaje que él realiza en un grupo cultural por medio de interacción. Esa interacción puede ser propiciada entre miembros que poseen identidad, cultura y anhelos en común, o con grupos distintos.

La Extensión Universitaria es establecida por una política que, en nivel nacional, define procedimientos y directrices que deben estar presentes en todas las acciones extensionistas. Según esas directrices, aprobadas por el Fórum Nacional de Pro-Rectores de Extensión (FORPROEX), se puede decir que Extensión Universitaria es un proceso educativo, cultural y científico, articulado de forma indisoluble a la enseñanza y a la pesquisa y que viabiliza una relación transformadora entre la universidad y la sociedad. Ese concepto se pone como alvo de las actividades extensionistas e incluye el conjunto de acciones que involucran la relación plena entre los diferentes actores sociales en esa interacción entre la Universidad y la sociedad que la constituye y es por ella constituida. De este modo, se constituye una relación dialogada entre la Universidad y la sociedad, que así se vuelve una forma de sistematización de la interacción entre saberes populares y académicos que posibilitan la producción de conocimiento.

La relación de interacción establecida entre la Universidad y la sociedad puede ser comprendida como una relación social de impacto y de transformación, en la cual, ambas, la sociedad y la Universidad, buscan elegir cuestiones prioritarias, formular soluciones y compromisos personales e institucionales para el cambio social. Los resultados demuestran el comprometimiento de todos (docentes, discentes y técnicos) que hacen de la Extensión de la universidad un importante instrumento de visibilidad del compromiso social y de los impactos que ella puede generar en la sociedad.

En un breve análisis se puede afirmar que en Brasil los proyectos extensionistas existen por ley, sin embargo, son muy positivos en lo que concierne a la inserción del alumno universitario en un ambiente donde haga la práctica de lo que estudia en el aula. Es

además muy importante porque ayuda a las comunidades que reciben los proyectos que trabajan la necesidad del entorno.

En todos los campi la universidad ofrece proyectos extensionistas porque éstos circulan en las distintas áreas: educación, salud y tecnología. Lamentablemente no hay dinero para que puedan hacer realidad un mayor número de proyectos extensionistas. Ojala puedan en un futuro cercano abrir la convocatoria con más vacantes.

CAPÍTULO III:

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN: ESTUDIO DE CASO

3. INTRODUCCIÓN*Concepto*

El estudio de casos es un método de investigación de gran relevancia para el desarrollo de las ciencias humanas y sociales que implica un proceso de indagación caracterizado por el examen sistemático y en profundidad de casos de entidades sociales o entidades educativas únicas.

La mayoría de los autores coinciden en destacar al estudio de casos como una estrategia metodológica adecuada para la puesta en práctica de una investigación cualitativa (Sabariego, Massot y Dorio, 2004; Morse, 2005; y Tojar, 2006, Campoy, 2016).

El estudio de casos es “una estrategia de investigación cualitativa que focaliza el estudio en una situación real, cuyo fin es analizarla y describirla en su totalidad, en vista de la mejora y de la toma de decisiones”. (Heras, 1994, p. 14).

En opinión de Martínez y Musita (1995, p. 15), “el estudio de casos afronta el estudio de una realidad mediante un análisis detallado de sus elementos y de la interacción que se produce entre ellos y su contexto, para llegar, mediante un proceso de síntesis, a la búsqueda del significado y de la toma de decisión que se requiere en la situación establecida”.

Yin (2003) subraya que unos de los principales prejuicios asociados al estudio de caso es que sus conclusiones no son generalizables estadísticamente. Los estudios de casos no representan a una muestra de una población o de un universo concreto por lo que el objetivo del investigador es ampliar y generalizar teorías (generalización analítica) y no enumerar frecuencias (generalización estadística). Yin define el estudio de caso como una estrategia de investigación destinada a responder ciertos tipos de interrogantes que ponen su énfasis en el ¿qué?, ¿cómo? y ¿por qué?, subrayando la finalidad descriptiva y explicativa.

El motivo de elección de este método para esta investigación, de acuerdo con Stake (2005), es que los casos que son de interés en educación se centran en personas y en programas, como es nuestro caso, es decir, el análisis de las prácticas pedagógicas del proyecto de extensión universitaria de la UEPA.

Además, el estudio de caso nos permite profundizar en el proceso de investigación a partir de los primeros datos analizados, es adecuado a una investigación muy focalizada, es de gran utilidad para el profesorado que participa en la investigación, favorece el trabajo cooperativo, enriquece gracias a las distintas ópticas profesionales (coordinadores, técnicos de talleres, y becarios). Por último, lleva a tomar decisiones, implicarse, y a detectar “cosas” que no funcionan (en análisis DAFO).

Principios

En opinión de Castro Monge (2010, pp. 39-40), los estudios de caso presentan los siguientes principios básicos:

– *Principio de abstracción y generalización*: requiere relacionar los detalles ideográficos revelados a partir de la interpretación de los datos mediante la aplicación de los principios del círculo hermenéutico y contextualización a la teoría, con los conceptos generales que describen la naturaleza de la comprensión humana y la acción social.

– *Principio del razonamiento dialéctico*: exige sensibilidad con las posibles contradicciones entre las preconcepciones teóricas que orientaron el diseño de la investigación y los resultados finales, historia que los datos cuentan con sus subsecuentes ciclos de revisión.

– *Principio de múltiples interpretaciones*: requiere sensibilidad con las posibles diferencias de interpretaciones entre los participantes cuando se expresan en distintas narraciones e historias de la misma secuencia de hechos objeto de estudio.

– *Principio de sospecha*: necesita de la sensibilidad con los posibles sesgos y las distorsiones sistemáticas en las declaraciones obtenidas de los participantes.

– *Principio fundamental del círculo hermenéutico*: recomienda que toda la comprensión humana se alcanza por la interacción entre la comprensión de las partes interdependientes y el todo que forman.

– *Principio de contextualización*: exige una reflexión crítica del bagaje histórico y social del estado de la investigación, de esta forma la audiencia a la que va dirigido el caso pueda ver cómo se llega a la situación objeto de estudio.

– *Principio de interacción entre los investigadores y los sujetos*: exige una reflexión crítica sobre cómo los datos que recaba el investigador se construyen socialmente por la interacción entre los investigadores y los participantes.

Características

¿Pero cuáles son los rasgos esenciales del estudio de caso? En opinión de Pérez Serrano (1998), los rasgos esenciales del estudio de caso son la *particularización* (se centra en una situación, evento, programa o fenómeno particular), la *descripción* (el producto final es una descripción rica y densa del objeto de estudio), la *heurística* (ilumina la comprensión del lector respecto al objeto de estudio) y la *inducción* (se basa en el razonamiento inductivo). Por lo tanto, el estudio de caso implica un *entendimiento comprensivo*, una *descripción extensiva* de la situación y el *análisis* de la situación en su conjunto, y dentro de un contexto.

Según Álvarez y San Fabián (2012), estas son las características del estudio de caso:

1. Realizan una *descripción contextualizada* del objeto de estudio. El principal valor de un estudio de caso consiste en desvelar las relaciones entre una situación particular y su contexto.
2. Son estudios *holísticos*. El investigador ha de tratar de observar la realidad con una visión profunda y, asimismo, ha de tratar de ofrecer una visión total del fenómeno objeto de estudio, reflejando la complejidad del mismo.
3. Reflejan la *peculiaridad* y la *particularidad* de cada realidad/situación a través de una descripción densa y fiel del fenómeno investigado.
4. Son *heurísticos*. Los estudios de caso tratan de iluminar la comprensión del lector sobre el fenómeno social objeto de estudio.
5. Su enfoque no es *hipotético*. Se observa, se sacan conclusiones y se informa de ellas.
6. Se centran en las relaciones y las interacciones y, por tanto, exigen la *participación* del investigador en el devenir del caso.
7. Estudian *fenómenos contemporáneos* analizando un aspecto de interés de los mismos, exigiendo al investigador una permanencia en el campo prolongada.

8. Se dan *procesos de negociación* entre el investigador y los participantes de forma permanente.
9. Los estudios de caso incorporan *múltiples fuentes de datos* y el análisis de los mismos se ha de realizar de modo global e interrelacionado.
10. El razonamiento es *inductivo*. Las premisas y la expansión de los resultados a otros casos surgen fundamentalmente del trabajo de campo, lo que exige una descripción minuciosa del proceso investigador seguido.

3.1. FASES DEL ESTUDIO DE CASO

Tomando como base la clasificación que realiza Pérez Serrano (1994) y Martínez Bonafé (1990), nuestro estudio de caso pasa por las siguientes fases:

3.1.1. Fase preactiva

3.1.1.1. El problema de investigación

La presente investigación analiza las prácticas pedagógicas en los proyectos de extensión universitaria de la UEPA. Esta fase de investigación debe servir para conocer mejor cómo se realizan las prácticas en los distintos proyectos, para que conociendo cuáles son las fortalezas y las debilidades, se realice propuestas para la mejora.

En consecuencia, de acuerdo con la finalidad del estudio, planteamos las siguientes preguntas de investigación:

¿Cómo son las prácticas pedagógicas en los proyectos de extensión de la UEPA?
¿Cuáles son las características de los alumnos becarios que participan en el proyecto?
¿Cómo se puede mejorar el proyecto pedagógico que se viene aplicando en en la Escuela Municipal Honorato Filgueiras en la ciudad de Belém? Estas y otras preguntas nos permiten plantear el siguiente problema: ¿Cómo influye las prácticas pedagógicas de los proyectos de extensión universitaria de la UEPA en la Escuela Municipal Honorato Filgueiras en la ciudad de Belém, Pará?

3.1.1.2. Objetivos de la investigación

La formulación de los objetivos de investigación es uno de los pasos fundamentales en la construcción del plan de tesis y en el posterior desarrollo de la investigación, ya que serán estos, los puntos de referencia que guiarán el trabajo investigativo, y fijarán los alcances de la investigación.

Según Sautu, Boniolo, Dalle y Elbert (2005), los objetivos constituyen una construcción del investigador para abordar un tema o un problema de la realidad a partir del marco teórico seleccionado. Además, deben ser susceptibles de ser contestados en el proceso de investigación.

En palabras de Campoy (2016), los objetivos deben dar respuesta al qué de la investigación y consisten en definir de forma clara y concisa qué es lo que se pretende obtener y qué hacer con los resultados de la investigación.

En consecuencia, de acuerdo con el problema planteado y las preguntas de investigación, formulamos los siguientes objetivos:

Objetivo general

Analizar las Prácticas Pedagógicas en el Proyecto de Extensión de la UEPA en la Escuela Municipal Honorato Filgueiras (Belém, Pará).

Objetivos específicos

- 1°. Caracterizar al alumnado becario que participa en el proyecto.
- 2°. Analizar las prácticas pedagógicas mediante el modelo DAFO.
- 3°. Realizar propuestas para la mejora de los proyectos pedagógicos de la UEPA (Universidad del Estado de Pará).

Cuadro 1. Preguntas y objetivos de investigación

PREGUNTAS	OBJETIVO GENERAL	OBJET. ESPECÍFICOS
¿Qué características define a los alumnos becarios que participan en el proyecto?	Analizar las Prácticas Pedagógicas en el Proyecto de Extensión de la UEPA en la Escuela Municipal Honorato Filgueiras (Belém, Pará).	Caracterizar al alumnado becario que participa en el proyecto.
¿Cómo son las prácticas pedagógicas del proyecto “Trilhas juvenil - pontes de saberes na Amazônia: educação popular, saúde, meio-ambiente e cidadania)?		Analizar las prácticas pedagógicas mediante el modelo DAFO.

¿Qué propuestas se pueden realizar en el proyecto a partir del modelo DA-FE?		Realizar propuestas para la mejora de los proyectos pedagógicos de la UEPA (Universidad del Estado de Pará).
--	--	--

3.1.1.3. CRITERIOS DE SELECCIÓN DEL CASO

De acuerdo con Rodríguez Gómez et al (1999, p. 92), la principal exigencia para definir un caso para su estudio y análisis es que *“posea algún límite físico o social que le confiera entidad”*, siendo posible considerar como un caso desde una persona o una organización, hasta un acontecimiento específico como algunos ejemplos de casos de estudio.

De esta forma, la pertinencia de escoger al estudio de caso como método de investigación, ocurre según Coller (2000, p. 29) cuando *“se quiere estudiar un fenómeno, un objeto o una relación causal”*, aunque también reconoce que la rareza del caso, o la proximidad del investigador, se transforman en otras razones importantes para seleccionar el o los casos que se estudiarán dentro de un proceso de indagación.

Así, un caso también puede ser entendido como *“un sistema delimitado en tiempo y espacio de actores, relaciones e instituciones sociales donde se busca dar cuenta de la particularidad del mismo en el marco de su complejidad”* (Neiman y Quaranta, 2006, p. 220).

En relación a la investigación, hemos optado por seleccionar la Escuela Municipal Honorato Filgueiras, en la ciudad de Belém (Pará), en virtud de las posibilidades y limitaciones que afectan a nuestro trabajo, debido a nuestra residencia en la ciudad de Belém, que nos favorece el acceso para establecer una relación directa para realizar las entrevistas, y todas las actividades previstas.

Pero además de esto, Coller (2000) también recomienda analizar dos aspectos de importancia para justificar los motivos de la elección de un caso, como base para desarrollar la investigación: la relevancia y la naturaleza del caso. Según este autor, las reflexiones acerca de estos dos elementos le permitirán al investigador *“construir el caso”*, para asegurar el éxito o evitar el fracaso del estudio a realizar.

En cuanto a la relevancia, ésta viene en buena medida determinada por la teoría que sustenta la elección del caso y que el investigador pretende comprobar con su estudio. Según Coller (2000), otras fuentes que pueden proporcionar relevancia al caso seleccionado es la revisión de diferentes casos existentes, para detectar por ejemplo el carácter único o la

rareza del caso seleccionado, frente a experiencias del mismo ámbito, o la excepcionalidad de su impacto en la sociedad, que hacen que el estudio del caso sea relevante.

En lo que se refiere a la naturaleza del caso, Coller (2000) señala que es importante delimitar las fronteras o demarcaciones del caso a estudiar, así como la identificación de su contenido (de qué trata el caso), para determinar el enfoque que desarrollará su estudio, así como indicar el uso que se otorgará a los resultados que se obtengan una vez finalizada la investigación.

De esta manera, para establecer la relevancia y naturaleza que permita construir el caso y justificar su elección, resulta conveniente conocer algunas tipologías de casos que son susceptibles de desarrollar, a pesar de lo cual es posible afirmar que la elección de la UEPA como caso de estudio es relevante, porque se encuentra sustentada en proposiciones teóricas sólidas, que incluso permitirán poner a prueba propuestas propias de quien realiza la investigación, pero especialmente porque el caso de la UEPA nos permite observar un caso que se encuentra recién en sus primeras fases de implantación como modelo institucional, de allí nuestro interés en estudiar las características y condiciones asociadas al mismo.

Tipología de estudio de caso

De acuerdo con Yin (2003), nuestra tipología de estudio de casos es “caso simple (diseño incrustado)”, ya que el estudio se desarrolla sobre un único objeto, proceso o acontecimiento, utilizando dos o más unidades de análisis (los informantes participantes). Asimismo, según la clasificación de Stake (2005) nuestro estudio es “estudio de caso colectivo”, cuando el interés de la investigación se centra en un fenómeno, población o condición general seleccionado para ello varias unidades de análisis que se han de estudiar intensísimamente.

3.1.1.4. ANÁLISIS DEL CONTEXTO

En este apartado se describe el contexto físico, las características socio-económicas y el marco relacional en la Escuela Municipal de Enseñanza Infantil y Fundamental Honorato Filgueiras, donde se lleva a cabo el proyecto “*Trilhas juvenis-pontes de saberes na amazônia: Educação popular, saúde, meio-ambiente e cidadania*”.

El contexto donde se ha desarrollado la investigación ha sido la Escuela Municipal Honorato Filgueiras, ubicada en la *Travessa de Breves, en el barrio de Cidade Velha* (Belém, Pará). Esta zona es fronteriza con el barrio llamado *Jurunas*, donde hay un alto índice de violencia, por lo tanto, riesgo para el profesorado que se desplaza cada día a su lugar de trabajo.

No obstante, esto no es óbice para que este centro educativo obtenga un buen rendimiento en el trabajo que desarrolla para la comunidad. Esto motiva que las instituciones de enseñanza superior desarrollen proyectos que ayuden a los alumnos en su aprendizaje y en la formación para la ciudadanía.

La escuela es pública y pertenece al área municipal, que es la responsable de que las escuelas ofrezcan educación en los niveles de la enseñanza infantil y primaria. El alumnado pertenece a familias cuyos padres no poseen medios económicos, con baja carencia afectiva. Por ejemplo, muchos niños solo tienen a la madre o a las abuelas que son las que se responsabilizan en matricularlos en la escuela, o le llevan la merienda, en la hora del recreo, para que puedan estar mejor alimentados. El gobierno federal ofrece una beca llamada “*bolsa-escola*” para los alumnos de la educación básica que tienen una renta mínima.

El barrio de *Cidade Velha* es el más antiguo de Belém do Pará, donde surgió la ciudad, a partir de su descubrimiento por Francisco Caldeira Castelo Branco, en 12 de enero de 1616. Posee inúmeros predios coloniales históricos, con azulejos portugueses, muchos de los cuales en tutela por el Instituto do Patrimônio Histórico y Artístico Nacional (IPHAN). Este barrio es colindante con el barrio de la *Campina*, zona popularmente conocida por *Comércio o Centro*, debido a las numerosas oficinas, notarias y bancos.

La *Cidade Velha*, barrio que creció a la orilla del río Guamá, desde la fundación de la ciudad de *Belém do Grão Pará*, en 1616, posee casarones antiguos. Sus habitantes son supervivientes de la historia de la ciudad desde su fundación. El Ciclo del Caucho

(1800/1900) trajo mucho dinero y lujo europeo para Belém, como se puede divisar actualmente en sus fachadas y estructuras de sus edificios.

Fotografía 2. La Escuela Municipal Honorato Filgueiras



Las dependencias de la escuela cuentan con 9 aulas, que son utilizadas por la mañana para la educación infantil y fundamental/primaria menor, por las tardes para los alumnos de educación fundamental mayor, y por la noche para la educación de jóvenes y adultos/EJA (mayores de 18 años).

En el proyecto de extensión solo hay 6 grupos formados por 2 grupos de alumnos de 6° grado, 2 grupos de 7° grado, 1 grupo de 8° grado y 1 grupo de 9° grado.

Los alumnos de 6° grado hacen musicalización (flauta o guitarra) o teatro; los de 7° grado (guitarra o danza), los de 8° y 9° grados participan de los talleres de charlas para agentes turísticos y ambientales o de artesanía.

En la escuela trabajan 60 personas, de los cuales 35 son profesores; una directora; 2 vicedirectoras; 9 técnicas y 13 como personal de apoyo (secretaría, merienda y limpieza). Hay una sala de la dirección con baño, el laboratorio de informática, la cocina que ofrece merienda a los alumnos, la biblioteca, el baño adaptado a educación infantil, y otro baño con ducha para los alumnos de enseñanza fundamental menor y mayor. Hay la sala de profesores, con baño y una despensa para guardar los alimentos de la merienda.

Fotografía 3. Profesora de la escuela en una reunión



Fotografía 4. Escuela Honorato Filgueiras (día de actividades culturales)



La escuela dispone de los siguientes equipos: ordenadores administrativos, ordenadores para los alumnos, televisión, fotocopiadora, impresora, equipo de sonido, DVD y retroproyector.

Desde esta escuela, el municipio ofrece educación infantil, llamada “pre escuela”; la enseñanza primaria/fundamental menor correspondiente del 1º hasta el 5º grado; la enseñanza primaria/fundamental mayor desde el 6º al 9º grado; la educación de jóvenes y adultos/EJA (turno de noche), llamado “*ensino supletivo*” para los que no alcanzaron estudiar la primaria en su niñez; son personas mayores de 18 años.

El nivel socio-económico de los familiares de los alumnos es de mucha carencia porque son padres y madres que luchan cotidianamente por ganarse “el pan de cada día”, muchos de ellos no siempre tienen trabajo fijo; los salarios son muy bajos y hay muchos en paro por la crisis que vive el pueblo brasileño.

Las madres trabajan a veces como empleadas del hogar y los padres hacen “trabajos menores”, poco remunerados. Se cuenta con ayuda del gobierno Federal, llamada de “*bolsa-familia*”, cuando el niño está inscripto y matriculado en una escuela y no falta a las clases.

Aunque pertenezcan a familias pobres, los alumnos y sus padres participan activamente de las actividades ofrecidas por la escuela. Principalmente, en las fiestas llamadas “*juninas*” del mes de junio, donde se homenajea a los santos: San Antonio, día 13; San Juan, día 24 y San Pedro el día 29. A continuación de estas fechas, se inicia las vacaciones de verano, que abarca todo el mes de julio. Los alumnos regresan el 1º de agosto. En el 2º domingo de octubre, hay una romería religiosa dedicada a la patrona de la ciudad de Belém, el llamado “*Círio de Nossa Senhora de Nazaré*” y la escuela aprovecha para realizar actividades extracurriculares.

3.1.1.5. TÉCNICAS UTILIZADAS

Las técnicas utilizadas para la recogida de datos para la investigación, se detallan a continuación:

Cuestionario para participantes en los Proyectos de Extensión Universitaria

Este cuestionario está dirigido a la coordinadora, pedagogos, profesionales y becarios del proyecto, con la finalidad de analizar las prácticas, en la Escuela Municipal Honorato Filgueiras (Belém).

El instrumento consta de siete preguntas abiertas. Las preguntas recogen información sobre la valoración general que hacen los participantes sobre las prácticas pedagógi-

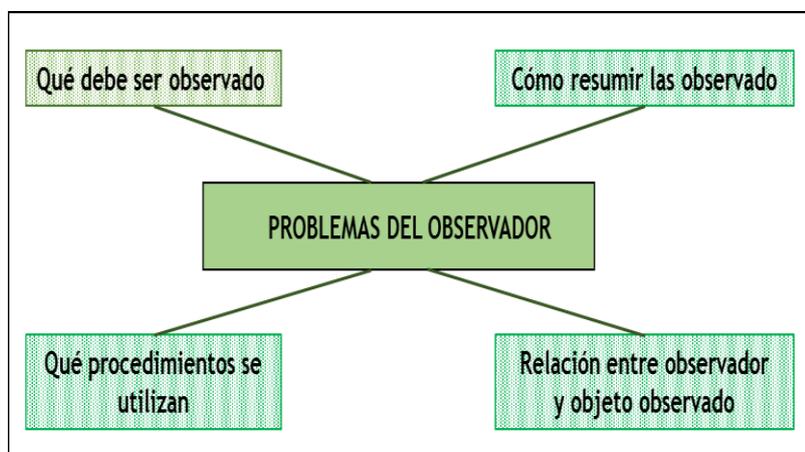
cas, las contribuciones del proyecto a la escuela municipal, cuáles son las debilidades del proyecto y cuáles son los puntos fuertes del mismo.

Registro de observación

Para la elaboración del registro de observación se ha considerado qué observar, cómo observar, con qué observar (el registro) y cómo analizar los resultados.

Para el registro de observación se ha tenido en cuenta la confiabilidad entre las observaciones (grado de acuerdo interjueces), para garantizar la validez de los datos.

Figura 2. Planificación de la observación



En la aplicación de este modelo de observación, para evitar el riesgo de que el observador haga inferencias incorrectas, se reduce esta posibilidad utilizando observadores competentes, previamente, entrenados y motivados.

Para la aplicación del registro de observación, se ha tenido en cuenta las indicaciones de Díaz Sanjuan (2011, p. 24):

1. Debe tener un propósito fijo.
2. Debe ser planeada cuidadosa y sistemáticamente.
3. Debe llevarse, por escrito, un control cuidadoso de la misma.
4. Debe especificarse su duración y frecuencia.
5. Debe seguir los principios básicos de confiabilidad y validez.

En nuestro caso, la finalidad de observación es valorar la implementación de los distintos módulos aplicados (flauta, guitarra y teatro).

Los descriptores que se han tenido en cuenta son: objetivos, actividades, temporalización metodología, recursos y resultados. Los criterios de valoración han sido: satisfactoria, moderada, insatisfactoria. Además, hay un espacio para realizar observaciones.

Cuadro 2. Registro de observación módulos

	Satis	Mode	Insat	Observaciones
Objetivos	x			
Actividades	x			
Temporalización		X		Huelga y paro en la escuela
Metodología	X			
Recursos		X		Poco dinero, sin embargo mucha voluntad y ayuda de todos.
Resultado	X			

Cuadro 3. Dimensiones y técnicas de recogida de información

DIMENSIÓN DE ANÁLISIS	TÉCNICAS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN
Verificar las prácticas pedagógicas de los profesionales becados	Cuestionario
Observar en “locus” cómo se desarrollan los talleres	Registro de observación

Fiabilidad y validez de los instrumentos

Este es uno de los aspectos fundamentales de toda investigación por lo que consideramos necesario realizar algunas consideraciones que enmarquen el problema y justifiquen las decisiones adoptadas.

La fiabilidad de una investigación es la capacidad de réplica de la misma, y la validez, la capacidad de la investigación de producir resultados ciertos, no erróneos ni sesgados. A su vez, la validez interna establece la correspondencia entre el significado que atribuye la investigación a las categorías conceptuales utilizadas en el estudio y el significado

que atribuyen a esas mismas fuentes los participantes, mientras que la validez externa es la similitud de los resultados con los obtenidos por otros investigadores en contextos parecidos, así como a las posibilidades de transferencia o generalización (Coller, 2000; Colás y Buendía, 1994).

Aunque algunos autores insisten en la importancia de que las investigaciones cualitativas se conciban y desarrollen a similitud de las cuantitativas en cuanto a la fiabilidad y la validez, otros sostienen que la calidad de la investigación no puede establecerse estrictamente en base a los criterios de las investigaciones cuantitativas. Este último es el criterio utilizado en la presente investigación.

Para que esta investigación cualitativa tenga la calidad y rigor deseados se han seguido los siguientes criterios y estrategias:

3.1.1.6. TEMPORALIZACIÓN

En el cuadro se recoge el cronograma de las fases y actividades orientadoras del trabajo de investigación, estableciéndose un tiempo aproximado de realización de las acciones.

Como se puede observar, la primera fase corresponde a la función de diseño de la investigación, elaboración y validación de los instrumentos. La segunda es la fase de aplicación de los instrumentos y recogida de información. La tercera fase corresponde al análisis de los resultados y elaboración de conclusiones.

Cuadro 4. Cronología de actividades

FASE	ACTIVIDADES	TIEMPO
Primera fase	<ul style="list-style-type: none"> – Revisión teórica. – Diseño de la investigación. – Contacto con Coordinadora y Técnicas del Proyecto de Extensión de la UEPA para la aplicación de la estrategia de recogida de datos. – Elaboración de instrumentos de recogida de datos. – Validación de los instrumentos. – Estudio piloto del registro de actividades, grupo de discusión y del cuestionario abierto. – Elaboración final de los instrumentos. 	4 meses

Segunda fase	<ul style="list-style-type: none"> – Aplicación de los instrumentos. – Recogida de informaciones. – Procesamiento de la información. 	3 meses
Tercera fase	<ul style="list-style-type: none"> – Análisis de los datos, discusión y elaboración de resultados. – Redacción del informe final. – Elaboración de propuestas. 	5 meses.

3.1.2. FASE INTERACTIVA

3.1.2.1. Recoger y analizar los datos

En esta fase de la investigación se procede a recoger y analizar los datos y, posteriormente, a la interpretación de los mismos.

De acuerdo con esto, pasamos a cómo se han recogido los datos y el análisis de los mismos.

ANÁLISIS CUESTIONARIO

A continuación, procedemos a analizar las respuestas dadas por el profesorado a las preguntas del cuestionario.

Hablan los educadores

Pregunta 1

¿En qué módulo del proyecto de extensión usted desarrolla sus actividades y cómo se dio su entrada en el referido proyecto de extensión?

“El profesor Cesar afirma que trabajar su taller de danza con niños y niñas en una escuela pública municipal fue muy importante y placentero pues la región norte es musical, dueña de varios ritmos y rica en variedad de bailes. A pesar del calor, porque a veces el aire o ventilador no funcionaban, pero ni así los alumnos faltaban a sus clases y se dedicaban con mucho empeño para aprender a bailar. Ellos sentían que saber expresarse por medio del cuerpo, bailando y aprendiendo a tener responsabilidad los hacía ser diferentes en un mundo que ignora tanto a los niños de la periferia” (César).

“Enseñar los acordes de la guitarra a los alumnos inscriptos en el taller fue de suma importancia porque ellos vieron que dedicándose a aprender primeramente

a solo puntear las cuerdas de la guitarra llegaban al corazón y vivían con más alegría y placer, perfeccionándose cada día más en mejorar sus conocimientos y tocar la guitarra de manera más técnica” (Roger).

Al inscribirme para participar de la convocatoria del taller no imaginaba que enseñar a tocar la flauta fuera algo que causara tanta alegría a él y a los alumnos de una escuela de periferia como la Escuela Honorato Filgueiras. La flauta no es un instrumento tan usual en los cursos que tratan de aprenderse a tocar un instrumento, o al menos no era tan usual, porque el alumno al matricularse vio en clases de teoría y después en la práctica que no era algo tan difícil y que más allá de suscitar la imaginación lúdica, el sonido de la flauta provoca la consecución de metas y desarrollan la capacidad de concentración de los alumnos” (Moisés).

“Traje a las clases de teatro la magia de la dramaturgia, llevando a los alumnos a soñar y saber interpretar otros papeles que no fuesen lo cotidiano que conocían. Cada momento era único porque participan con alegría y dedicación y al construirse la escenografía y confeccionarse las ropas que serían usadas en la presentación, los familiares se juntaban al grupo de profesores y demás personas de la universidad y escuela. Todo era una fiesta porque allí despertaban para la ficción y olvidaban un poco la realidad de carencia que tenían en sus casas” (Karina).

Enseño a los alumnos a conocer mejor su alrededor, así como a salir de las cuatro paredes del salón de clase. Belem ofrece un abanico de lugares y monumentos para tofos los gustos, pero la realidad es que los alumnos no suelen salir con sus familias para pasear, hacer un turismo terrestre por el centro o no de la ciudad. Fue una descubierta para cada alumno ver que la ciudad tiene sus encantos y que ellos como ciudadanos tenían la obligación de saber más de la historia y características de varios lugares y cuidar al medio ambiente en su plenitud. Haciendo eso, están contribuyendo para que el hombre no destruya a su medio y se ponga a trabajar en la concientización de todos que cuidando al mundo serán más felices y estarán dejando un mundo mejor para todos. Salieron a las calles para conocieren in loco, lugares turísticos para que más adelante pudiesen hasta trabajar como guías turísticos” (Narrison).

Rose Cunha es una profesora que ama artesanía y está siempre investigando tanto las formas como los materiales a usar en sus clases. Las charlas sobre artesanía fueron placenteras y exitosas. Siendo el mundo globalizado, en los días actuales,

y toda la gente queriendo solo a la tecnología es muy bueno que surjan personas e instituciones que prioricen la artesanía, donde usando materiales reciclables fabrican y dan vida a inúmeros objetos, sea para adorno o para venderlas. La artesanía hace parte de la vida de la gente del norte, o sea, del Para, Belem. Hay diversidad de materiales y los alumnos se empeñaban al crear objetos y hasta haciendo para venderlas más adelante.

Hubo una respuesta general para ingresar al proyecto. Cada profesor se inscribió en la convocatoria del proyecto de extensión por medio de la coordinadora, profesora Ana Telma, a la que se le enviaron los currículum. Al aprobarse, los educadores dieron todo de sí para que el aprendizaje fuese significativo” (Rose).

Pregunta 2

¿Cómo fue la recepción de la escuela con relación a su llegada?

“La acogida fue estupenda porque la gestora y el personal técnico ayudaron en todo momento para que fuesen talleres tranquilos y la asistencia ocurriese sin mayores problemas” (Marcia).

“Los alumnos inscriptos en el taller estuvieron motivados desde el inicio porque sentían que la escuela les abría la puerta para aprender a tocar uno de los instrumentos. Fueron acogidos por todo el personal de la escuela con buena receptividad y pudieron trabajar con tranquilidad y placer cada taller” (Silvero).

“Ha habido una buena acogida por parte del personal de la escuela, empezando por su directora y demás técnicos y personal de apoyo, pues todos facilitaban para que los talleres se aplicaran de la mejor forma” (César y Karina).

Pregunta 3

¿Cómo fueron programadas las actividades para el desarrollo del proyecto?

“Primeramente, se hizo reuniones en la UEPA para que la coordinadora, las pedagogas, los becarios y los profesores hiciesen la planificación general para todo lo que se iba a realizar en la escuela junto a todos los alumnos matriculados” (Lúcia).

Ver que las ideas emancipadoras de Paulo Freire eran una buena alternativa, viable y realista para trabajarse con el alumnado de una escuela pública de periferia fue gratificante” (Alexis).

Pregunta 4

¿Cómo ocurre su práctica docente en estas actividades y qué perspectivas ve por parte de los alumnos?

“Los educadores desarrollaron clases dinámicas y participativas. Los alumnos se dedican con placer en todas las pláticas, aun cuando hubo que cambiar de local, como la danza, cuyas actividades fueron realizadas en una escuela de danza que cedieron el espacio para el profesor Cesar y fue significativo para el alumnado que se sintió muy bien en otro local” (Denis).

Pregunta 5

La relación profesor/alumno ¿cómo fue en el principio?

Al inicio fueron llegando, muy tímidos, porque no estaban acostumbrados con actividades que no fuesen las clases normales de cada grado en la escuela. Tras este momento ya fueron cambiando y poniendo su dedicación en aprender con ganas cada taller. La relación con el profesor fue de amistad y cariño porque sabían que había que trabajar y el tiempo era poco, ya que el proyecto es solo por algunos meses.

Pregunta 6

¿Usted cree que la formación continuada lo ayudó en su práctica pedagógica en el módulo que participó?

“Con seguridad que sí, pues cada encuentro fue muy importante no solo por estudiar la educación popular y la metodología de Paulo Freire, sino porque el intercambio de ideas y opiniones entre todos solo hacía crecer el conocimiento de todos para una mirada al grupo de alumnos que estaban trabajando” (Carlos Antonio).

Pregunta 7

¿Cuáles fueron las limitaciones durante el desarrollo de sus prácticas?

“Fueron principalmente los paros de los profesores, porque no se podía entrar en la escuela, menos mal que la huelga fue una sola de 10 días en el mes de noviembre. Los recursos para cada taller fue una limitación superada por la ayuda de amigos de todo el grupo de la universidad y de los familiares de los alumnos” (Silvia Teresa).

Análisis

Se detecta el grado de satisfacción de los educadores participantes por medios de los talleres realizados en ámbito de la música, danza, teatro y visitas guiadas. El carácter dinámico y la intensa participación ha sido parte del éxito del programa. Ha resultado muy motivador que partes de las actividades desarrolladas se realizaran fuera del marco escolar. Un factor importante fue la acogida dada por los directivos, coordinadores. Las reuniones del equipo fueron cuidadosamente programadas. La insuficiencia de recursos fue suplida por ayuda de las familias y grupo de la universidad.

Interpretación

La buena planificación, la participación y la alta motivación generada ha sido la base para el éxito del programa.

Hablan la coordinadora y las técnicas del programa

Pregunta 1

¿Cómo fueron programadas las actividades para el desarrollo del proyecto?

“Me encargué de hacer la inscripción para el proyecto de extensión. Me siento comprometida con el desarrollo de proyectos que favorezca que el becario se forme fuera del aula, en relación con la comunidad... Es un privilegio cada año poder inscribir y esperar que se apruebe en la convocatoria, ya que son muchos proyectos inscritos, pero no hay fondos para todos.

Tras darse a conocer el resultado, se convoca a todo el equipo para desarrollar las actividades. Cada año se realizan en un lugar distinto y con talleres diferentes, pues se hace un estudio priorizando la comunidad más necesitada y qué tipo de profesionales necesitará, así como los becarios que también se han inscriptos.

Programadas las actividades se accede al campo para desarrollar cada taller y hacer realidad lo que antes solo estaba en el papel. Se trabajan documentos de Freire sobre educación popular. Cada participante hace una lectura y se realiza posterior debate y se analiza cómo mejorar el desarrollo de los talleres” (Ana Telma, coordinadora y pedagoga).

Pregunta 2

¿Qué piensa en relación a la educación continuada con todos los que trabajan en el Proyecto en la Escuela Municipal Honorato Filgueiras?

No hay nada que no se pueda arreglar, ya sea de índole política o económica. Confío en mi equipo de trabajo y con la experiencia de tantos años, vamos consiguiendo los logros, como en 2011, en el que se ganó el premio Betinho (con trabajo eficaz), junto a las comunidades populares.

Es muy importante el contacto semanalmente con todo el grupo, porque los profesores y becarios, tras reflejar en sus cuadernos de campo lo que ocurre en cada taller, comparten sus miedos e inseguridad, pero también provoca el debate y reflexión, trabajando la interculturalidad, permitiendo la construcción de una sociedad más solidaria y humana, que defienda los derechos colectivos y se concrete en la construcción de dinámicas sociales más inclusivas y participativas.

Las distintas actividades del proyecto de extensión permiten profundizar en el estudio sobre la filosofía educacional humanista-libertadora de Paulo Freire. Se puede decir que las manifestaciones culturales y la formación continuada de los profesores y demás participantes que trabajan en los proyectos favorecen un gran avance. Esto es de suma importancia porque no solo la coordinación y los becarios hacen realidad el proyecto. Es necesario contar con profesionales de cada área y realizar un trabajo de cooperación” (Lucelia).

Pregunta 3

En su opinión, ¿cuáles son las contribuciones del Proyecto desarrollado en la Escuela Municipal Honorato Filgueiras?

“Cada proyecto está pensado para que el alumnado adquiriera más conocimientos en área distintas. Los puntos fuertes ha sido el aprendizaje, en especial, en los niños con poco poder adquisitivo, ya que a través de las distintas actividades los alumnos han aprendido sobre temas culturales, artísticos y ambientales” (Denis).

“Cada proyecto fomenta que el alumno adquiriera conocimientos en distintos ámbitos respecto a las clases regladas de la escuela. Los puntos fuertes se refieren a que niños en situación de poco poder adquisitivo puedan realizar actividades que generan saberes en el ámbito cultural, artístico, turístico y ambiental.

Las diversas actividades ponen de relieve que la educación en Brasil tiene problemas no solo con lo que sucede en el aula, sino con la falta de participación del alumnado en su propio aprendizaje. Cada escuela de educación reglada tiene su Proyecto Político Pedagógico (PPP) y en él se recoge lo que el alumno tiene que aprender, se fomenta a ser crítico y reflexivo. Aquí se justifica los proyectos de extensión, que tienen por finalidad que el aprendizaje sea significativo. Se trata de propiciar en el alumnado el aprendizaje en las mejores condiciones y de incorporar aprendizajes fuera del ámbito escolar” (Ana Telma).

Pregunta 4

En su opinión, ¿cuáles son las limitaciones o dificultades de trabajar el Proyecto en la Escuela Municipal Honorato Filgueiras?

“El problema surge cuando el proyecto presentado a la universidad no es aprobado y no se puede desarrollar. Pero no es nuestro caso, pues desde hace 10 años siempre nos lo han aprobado. Tiene mucho trabajo, pero es muy agradable, planear, reunir a los integrantes del proyecto, desarrollar cada actividad. No obstante, durante el desarrollo del proyecto se produjeron huelgas y no obligó a realizar cambios y tuvimos que trabajar para que los alumnos no desanimaran” (Silvia Teresa).

“Un problema es la escasez de recursos económicos. Por ejemplo, la celebración hay dificultades para celebrar con los alumnos el día del niño, de la madre o navidad, que conlleva gastos con los regalitos, la merienda” (La coordinadora).

Pregunta 5

En su opinión, ¿el espacio físico y la contribución de los gestores y profesores de la escuela Honorato Filgueiras atiende las necesidades y expectativas del Proyecto?

“Sí, porque al inscribirse el proyecto ya se habló con el personal de la escuela, viendo todos los detalles para que todo se desarrolle sin problemas. La educación popular se convierte en una práctica saludable” (Siomara).

“Las prácticas freirenianas permiten aplicar un currículum interactivo, los protagonistas están implicados en la elaboración de los propios conocimientos. Es muy importante el trabajo en el espacio físico y con la comunidad escolar, lo que permite superar las dificultades encontradas” (Everaldo).

Pregunta 6

¿Cuáles son las posibilidades de los alumnos de aplicar lo que aprendieron tras participar del Proyecto?

Son innumerables, pues llevan a la comunidad donde viven lo que aprenden en los talleres, se hacen más disciplinados, mejoran la atención y tienen mayor dedicación a la escuela (Everaldo).

Es gratificante y placentero ver que el alumnado logra aprender de manera distinta. La escuela ha pasado a ser considerada una institución esencial en las relaciones con la identidad cultural del alumnado y toda la comunidad implicada en el proyecto extensionista (Las técnicas).

Pregunta 7

¿Algún comentario o sugerencia?

“Como coordinadora todo proyecto de extensión es bienvenido a cada comunidad porque trae cambio a todos los involucrados. A los becarios porque aprenden más para su futura profesión y a los alumnos de la escuela y sus comunidades, porque mejoran su práctica diaria. El programa ayuda a tener un mundo más inclusivo” (Ana Telma).

“Es fundamental que el alumnado del proyecto de extensión conozca su propia realidad y viva diferentes experiencias. A pesar de la corta edad de los alumnos,

éstos son activos y aprenden rápido, necesitan sentirse participes de la construcción de una sociedad más justa” (Técnicas del proyecto).

Análisis

Hay que significar la buena acogida desde la inscripción de los becarios. Se hace una planificación previa, en la que se tiene en cuenta el tipo de becario que se busca y el tipo de niño con el que se trabaja. Las actividades que se desarrollan por medio de los talleres se inspiran en el pensamiento de Freire. Es decir, trabajo cooperativo e interactivo y fomenta la inclusión de los niños.

Las reuniones semanales sirven para analizar cómo se va desarrollando el programa. Una de las finalidades de programa es implicar a la comunidad y buscar una sociedad más justa. Se pretende que esta experiencia sea otra forma de aprender en contacto con la realidad del alumno.

Interpretación

El buen ambiente existente propicia el buen desarrollo del programa dirigido a niños con carencias económicas y afectivas. Con la política de inclusión se pretende una sociedad más justa y solidaria.

Hablan los becarios

Pregunta 1

¿Fue satisfactorio trabajar en el proyecto?

“Fue muy satisfactorio contribuir con el equipo y trabajar en el proyecto de extensión. Fue una buena experiencia participar como becario, ya que experiencias así me permiten aprender lo que en la universidad se aprende en teoría. Nuestra selección para el proyecto se realiza mediante inscripción. Todo es positivo porque la teoría que aprendemos en la universidad se une a la práctica en las escuelas y esa formación nos ayuda para el futuro profesional” (Odésio).

“En los proyectos extensionistas, los becarios tienen la oportunidad de crecer como profesionales no solo en su área más próximas, sino también en otras áreas porque interactúan con otros profesores” (Reinaldo).

Pregunta 2

¿Cómo fue la receptividad de la escuela con relación a tu llegada?

“Fue positiva, nos recibieron con los brazos abiertos. Pensamos que ayudamos a construir la ciudadanía de niños, pero también crecemos como profesionales (Odésio).

Fue inolvidable, el personal de la escuela nos recibió muy amablemente. Ampliaron mis relaciones. Valoro muy positivamente la experiencia (Anderson).

Pregunta 3

¿Cómo fue tu trabajo junto a los educadores durante las actividades del proyecto?

“Fue muy gratificante aprender con los profesionales a través de las reuniones, trabajar en la línea de educación popular, según el pensamiento que nos dejó Paulo Freire. Contribuyeron los talleres y nuevas prácticas” (Reinaldo).

“Los encuentros y prácticas contribuyeron al aprendizaje de los tres becarios, como futuros profesores que serán. Vieron la posibilidad de organizarse a través de un currículo diferenciado, que permitió al alumno ser más autónomo y participativo en actividades fuera de sala de clase. También se percibió que la universidad necesita formar profesores para la investigación y para fomentar la reflexión pedagógica y curricular, que promueva la renovación de la escuela. Hay que ser sensible a las necesidades históricas de la comunidad con la cual colabora” (Reinaldo).

Pregunta 4

¿Cómo fue la participación de los alumnos atendidos por el proyecto?

“Se trata de niños con pocos recursos económicos, además de carencias afectivas, pues las familias en su mayoría están desestructuradas... Los alumnos

aprenden no solo temas culturales, sino que también se formen como ciudadanos, que les permita un mundo mejor, que puedan llegar a la universidad” (Odésio).

“Los becarios fueron unánimes en afirmar que el alumnado no termina el proyecto como entró, porque vivencia la enseñanza y aprendizaje que recibe y por supuesto mejora sus actitudes y saberes, su bienestar y ciudadanía” (Reinaldo).

Pregunta 5

¿Cuáles son las limitaciones en relación al desarrollo de la práctica pedagógica?

“Al principio, normal, algo de ‘miedo’, pero más tarde se generó un clima de ayuda para superar las dificultades y obstáculos” (Jorge).

Nosotros becarios nos ayudamos en las dificultades, pues a veces no hay dinero ni para el transporte y uno ayuda al otro. Todo el grupo trabaja con amor y a pesar de las limitaciones, vencen los obstáculos, pues creen que la enseñanza de Paulo Freire es fundamental para seguir la labor en los proyectos” (Odésio).

Pregunta 6

¿Cuáles los puntos fuertes y los puntos débiles de los módulos desarrollados en el proyecto?

“Los puntos fuertes son la persistencia y voluntad que el grupo demuestra...

Los puntos débiles fueron la huelga y paros por parte de los profesores de la escuela. Los niños son los perjudicados, pues pierden clases” (Jorge).

Pregunta 7

¿Qué cambios podrían ser hechos para mejorar la enseñanza x aprendizaje en los proyectos extensionistas?

“Primeramente, que ofrezcan mayor número de proyectos para aplicar en las comunidades para que sirvan a mejor calidad de vida de todos. Que podamos aplicar nuevas metodologías en las acciones emprendidas junto a la comunidad que estaremos actuando” (Reinaldo).

“Propiciar una reflexión más profunda desde el enfoque histórico-dialéctico-cultural, y que se lleve a la práctica mediante una educación liberadora y ciudadana... Que la UEPA consiga ofrecer mayor número de proyectos, sea de pesquisa o de extensión, porque facilita al alumno universitario la oportunidad de aprender en el campo práctico, más allá de las paredes del aula. Todos fueron unánimes en afirmar que fue positivo participar de cada taller junto al profesor y a los alumnos de la escuela” (Jorge).

Análisis

La acogida a los becarios por parte del centro fue muy buena... Los becarios completan su formación aprendiendo lo que no aprenden en la universidad. Es una oportunidad de vincular la teoría con la práctica. La formación de los becarios se basa en el pensamiento de Freire (histórico-dialéctico-cultural). Los talleres aplican el currículum diferenciado, en el contexto de la comunidad donde se desarrollan. Los niños mejoran a través de los proyectos, niños que tienen escasos recursos económicos y viven situaciones de falta de afecto familiar. Los logros a través de estos proyectos tienen que ver con la voluntad, persistencia y superación de las limitaciones.

Interpretación

La experiencia vivida por los becarios ha permitido vincular la formación teórica con la práctica desde el enfoque freireano, en el contexto de niños con carencias económicas y afectivas. Todos los “elementos” que han formado parte del proyecto, superando las dificultades, con constancia y voluntad, han contribuido al éxito.

REGISTRO DE OBSERVACIÓN**OBSERVACION DE LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN LA ESCUELA***Introducción*

El proyecto *Trilhas Juvenil-Pontes de Saberes na Amazônia: Educação Popular, Saúde, Meio-Ambiente e Cidadania*, aplicado en la Escuela Municipal de Enseñanza Infantil y Fundamental Honorato Filgueiras, se ha extendido a lo largo del periodo marzo - diciembre de 2016., contabilizando con un total de 366 actividades.

El equipo que participa en la implementación del proyecto ha estado formado por la coordinadora, el equipo técnico, becarios, directora y vicedirectora y personal técnico. Los módulos sobre los que se ha trabajado han sido musicalización (flauta y guitarra, danza, teatro, charlas turísticas / ambientales y sobre artesanía.

Cuadro 5. El cronograma de actividades se recoge en la siguiente tabla

TALLER	Día	Horario	Local
Danza	lunes, miércoles	13,30-16,30	Escuela
	viernes	13,30-15	
Guitarra/flauta	lunes, miércoles	13,30-16,30	
	viernes	13,30-15	
Teatro	lunes, miércoles	13,30-16,30	
	viernes	13,30-15	
Turísticas/ambientales	lunes, miércoles	13,30-16,30	
	viernes	13,30-15	
Artesanía	Lunes, miércoles	13,30-16,30	

Para elaborar el cronograma, se realizó una reunión para diseñar los distintos talleres y ajustar las actividades con el calendario de la escuela, teniendo en cuenta los feriados en el segundo semestre de 2016.

En las distintas reuniones con la coordinadora del proyecto se trataron asuntos relacionados con trabajo. Los asesores y becarios estuvieron en la escuela para organizar el material a ser utilizado, cronograma, plan de trabajo, carga horaria, planificación de aula, instrumentos (flautas, guitarras), carpetas para documentos, materiales de apoyo pedagógico y lista de alumnado.

Taller de música

Este taller se ha centrado en la guitarra y la flauta, ya que se consideran esenciales para el desarrollo de aspectos cognitivos, psicosociales y emocionales del alumnado. Asimismo, el trabajo favorece la socialización, la creatividad y la memorización.

En el mes de setiembre se desarrolló en la escuela Honorato Filgueiras la 2ª muestra cultural, contando con el grupo coral. Este grupo se preparó para el festival del Círio de Nuestra Señora de Nazaré.

El taller de guitarra, de acuerdo con la programación prevista, desarrolló los siguientes *objetivos*:

- Fundamentos básicos sobre postura correcta para tocar la guitarra.
- Advertir la necesidad de higiene con las manos; conservación de las uñas.
- Saber cuidar de la guitarra (evitando golpes).
- Cómo afinar la guitarra.
- El sistema de cifrado.
- Los acordes.

La *metodología* aplicada se basó en el aprendizaje de la secuencia rítmica de una canción propuesta, mediante la técnica “sofocar las cuerdas de la guitarra”, que consiste en un leve reposar de los dedos de la mano que formará acordes sobre las cuerdas de la guitarra, sin presionar las cuerdas sobre el brazo de la guitarra. También se enseñó la frecuencia rítmica y cómo se procesa por medio de la secuencia armónica (acordes).

Las clases desarrollaron de forma expositiva, muy participativas y trabajo en grupo. Los recursos didácticos utilizados fueron la pizarra, la “notebook”, la guitarra y el “data show”.

Fotografía 5. Sesión de clase de guitarra



En la valoración del taller se tuvieron en cuenta los objetivos, la metodología, las actividades, la temporalización, los recursos y los resultados, tal y como se recoge en el siguiente cuadro.

Cuadro 6. Valoración del taller de música

	Satis	Mode	Insat	Observaciones
Objetivos	X			
Actividades	X			
Temporalización		X		Huelgas y paro
Metodología	X			
Recursos	X			
Resultado	X			

Satisfactoria: satis Moderada: mode Insatisfactoria: insat

Como ya hemos señalado, la iniciación musical a través de la flauta es una actividad esencial para el desarrollo de los educandos en los aspectos cognitivos, psicosociales, creativos, emocionales y para “la proyección de sentimientos, auxiliándolo en el desarrollo y en el equilibrio de su vida afectiva, intelectual y social, contribuyendo para su condición de ser pensante” (Sekeff, 2002, p. 118).

Los talleres de flauta se han desarrollado en el centro de primaria de la Escuela Municipal Honorato Filgueiras, para los alumnos del 6° grado, en los días martes y jueves en el horario 13 horas hasta las 15 horas.

Con el desarrollo de las actividades, los alumnos fueron tomando más confianza y seguridad. Por ejemplo, se puso en evidencia la sensibilidad dado que no habían tenido la oportunidad de conocer el instrumento y no tenían conocimiento sobre musicalización. O sea, la teoría y la práctica supusieron una oportunidad para que se produjera aprendizaje significativo, porque además de la enseñanza reglada participaron en actividades que les hizo creer en sus posibilidades.

La música favoreció la interacción. El profesor de flauta, así como los becarios, percibieron que a pesar de que los alumnos no tenían conocimiento sobre este instrumento y sus posibilidades, aprendieron de manera rápida y placentera.

Fotografías 6. Sesiones de flauta



Las actividades musicales transmiten valores culturales y ayudan a la construcción e interpretación del mundo, así colaboran con el desarrollo global del alumno (Sekeff, 2002).

Esta experiencia investigadora, ha puesto de manifiesto que la música (en nuestro caso, la guitarra y la flauta) influye en el bienestar de los alumnos y mejora el proceso de enseñanza-aprendizaje, mediante los sonidos, ritmos y melodías.

3.1.3. FASE POSACTIVA

En este apartado procedemos a identificar las fortalezas y debilidades (análisis interno) y amenazas (análisis externo), oportunidades y amenazas (análisis externo).

Análisis interno

En este apartado se identifican las fortalezas y las debilidades del programa UEPA (Proyectos de Extensión Universitaria). Esto nos ha permitido verificar qué es lo que hace bien y qué es lo que se hace mal. En concreto hemos pretendido dar respuesta a estas preguntas:

Identificando Fortalezas:

- ¿Se ha contado con la motivación de los participantes?
- ¿Hay posibilidades de seguir contando con proyectos de extensión?
- ¿La escuela donde aplican los proyectos es el “lugar” ideal?
- ¿Se ha dispuesto de un grupo de profesionales cualificados?
- ¿Se ha dispuesto con los recursos económicos suficientes?
- ¿Da prestigio a la escuela la adjudicación de proyectos?
- ¿El modelo pedagógico que se ha aplicado tiene carácter innovador?
- ¿Los proyectos han sido bien planificados?
- ¿Cómo ha funcionado la comunicación externa de los resultados de la aplicación del proyecto?

Identificando Debilidades:

- ¿Supone un coste económico excesivo la aplicación de los proyectos de extensión?
- ¿El modelo pedagógico que inspiran los proyectos está “desfasado”?
- ¿Falta experiencia en la aplicación de los proyectos?
- ¿Quedan definidas las estrategias a seguir?
- ¿La capacidad de gestión de los proyectos es deficiente?
- ¿Son bajos los resultados obtenidos?

Análisis externo

En este apartado, se identifican las oportunidades y amenazas sobre los proyectos de extensión. Este análisis ha sido determinante puesto que ha permitido identificar qué favorece o dificulta la aplicación de los programas.

Identificando Oportunidades:

- ¿Hay previsión de que los proyectos se sigan concediendo a la escuela?
- ¿Se pueden aplicar nuevos talleres dentro del marco del proyecto?
- ¿Se necesitará un perfil determinado de profesorado que participe?

Por lo que respecta a las amenazas, a continuación, se plantean las siguientes reflexiones.

Identificando Amenazas:

- ¿Los recursos económicos cubren las necesidades de los proyectos?
- ¿Hay alguna incidencia que pueda afectar a la aplicación de los proyectos?
- ¿Existe el riesgo que las universidades no envíen becarios para participar en los proyectos?

En el siguiente cuadro se presentan las conclusiones y, en consecuencia, las acciones (propuestas) que se derivan de estas conclusiones.

Cuadro 7. Conclusiones análisis DAFO

Análisis interno	<p style="text-align: center;">Fortalezas del Proyecto</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Excelente respuesta a los proyectos ✓ Actividades extraescolares ✓ Trabajar con materiales reciclados ✓ Reuniones para planificar los programas ✓ Aplicar el pensamiento de Freire ✓ Metodología muy participativa ✓ Relaciones muy afectivas ✓ Se vincula la teoría a la práctica en la formación del becario ✓ La experiencia de ediciones anteriores ✓ Premios recibidos ✓ Aprendizaje niños de bajo poder adquisitivo ✓ Los niños se hacen más disciplinados ✓ El carácter inclusivo del programa ✓ Currículum diferenciado ✓ Los niños se forman como ciudadanos 	<p style="text-align: center;">Debilidades del Proyecto</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Falta de recursos económicos
	<p style="text-align: center;">Amenazas al Proyecto</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ El calor de las aulas ✓ Las huelgas (profesores) ✓ Falta de participación del alumnado ✓ Dificultades económicas becarios ✓ La no aceptación del proyecto ✓ El excesivo trabajo que lleva la aplicación ✓ Persistencia y voluntad 	<p style="text-align: center;">Oportunidades del Proyecto</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Tierra de ritmos musicales ✓ Aprender a tocar instrumentos musicales ✓ El teatro un medio de evasión ✓ La colaboración de la comunidad ✓ Importancia del contexto

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, L.E. (1998). *La mirada cualitativa en sociología*. Madrid: Fundamentos.
- Álvarez, C., y San Fabián, J.L. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28(1), pp. 1-12.
- Baquero, M. (2010). *La proyección social. Una mirada desde la UMNG*. Documento institucional. Universidad Militar Nueva Granada, Bogotá.
- Bardin L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Campoy, T.J. (2016). *Metodología de la investigación científica*. Ciudad de Este: Escuela de Postgrado, EUNE (Editorial Nacional del Este).
- Carlevaro, P. (2009). Universidad y Sociedad: proyección y vínculos. *Reencuentro* (Universidad Autónoma de México), 56, pp. 40-51.
- Castro Monge, E. (2010). El estudio de casos como metodología de investigación y su importancia en la dirección y administración de empresas. *Revista Nacional de Administración*, 1(2), pp. 31-54.
- Chacín, B., González, M., y Torres, Y. (2007). Crítica a la generación del conocimiento en la extensión universitaria: aproximación a un protocolo de investigación innovativa. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela. *Laurus*, 13(24), pp. 215-240.
- Chauí, M. de S. (2001). *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Editora da UNESP.
- Colás, M., y Buendía, M. 1994. *Investigación Educativa*. Sevilla: Ediciones Alfar.
- Coller, X. (2000). *Estudio de casos*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (1991). *¿Extensión o comunicación?* México: Ed. Siglo XXI.
- Fresán, M. (2004). La extensión universitaria y la universidad pública. *Reencuentro* (Universidad Autónoma Metropolitana, México), 39, pp. 47-54.
- Galeano, M.E. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín: Fondo Editorial EAFIT.

- García, C. (2008). El compromiso social de las universidades. Conferencia central en el IX Congreso Iberoamericano de Extensión Universitaria. Bogotá, Colombia. *Cuadernos del Cendes*, 67, pp. 129-134.
- Gil, A.C. (2007). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Atlas.
- González, G.R., y González, M. (2006). Extensión universitaria: una aproximación conceptual desde la perspectiva cubana. En: *Revista Cubana de Educación Superior*; XXVI (2), pp. 69-76.
- González, G.R., y González, M. (2003). Extensión universitaria: principales tendencias en su evolución y desarrollo. *Revista Cubana de Educación Superior*; XXI (1), pp. 15-26.
- González, O. (1997). El concepto de Universidad. *Revista de la Educación Superior*; Anuies, 102, pp. 6-24.
- Hengemuhle, A. (2004). *Gestão de Ensino e Práticas Pedagógicas*. São Paulo: Editora Vozes.
- Heras Montoya, L. (1997) *Comprender el espacio educativo. Investigación etnográfica sobre un centro escolar*. Málaga: Aljibe.
- Invernizzi, N. (2004). Participación ciudadana en ciencia y tecnología en América Latina: una oportunidad para refundar el compromiso social de la universidad pública. *Revista CTS*, 2(1), pp. 67-83.
- Krueger, R.A. (1991). *El grupo de discusión. Guía Práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.
- Liconá, W. & Vélez, R. (2007). Currículo comprensivo y extensión universitaria. Experiencia del municipio de San Bernardo, Cundinamarca. *Ponencia presentada en el IX Congreso Iberoamericano de Extensión*. Bogotá, Colombia.
- Llorens, L. (1992). Planeación y extensión universitaria. *Revista de la Educación Superior*; 81, pp. 3-15.
- Martínez, A., y Musita, G. (1995). *El estudio de casos. Para profesionales de la acción social*. Madrid: Narcea.
- Martínez, C., Mavarez, R., Rojas, L., Rodríguez, J., y Carvallo, B. (2006). La responsabilidad social como instrumento para fortalecer la vinculación universidad-

- entorno social. *Ponencia presentada en el I Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Sociedad e Innovación*. México.
- Mayorga, R. (1999). Los desafíos a la universidad latinoamericana en el siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Educación*, 21, pp. 25-40.
- Martínez Bonafé, J. (1990). El estudio de casos en la investigación cualitativa. En J.B. Martínez Rodríguez, J.B. (2012). *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza*, pp. 57-68. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- Mejía, F. (2009). Hacia la definición de políticas de extensión. *Ponencia presentada en el IV Encuentro Red Nacional de Extensión*. Bogotá: Universidad del Rosario.
- Misas, G. (2004). *La educación superior en Colombia: análisis y estrategias para su desarrollo*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Moncada, J. S. (2008). La Universidad: un acercamiento histórico-filosófico. *Ideas y Valores*, 137, pp. 131-148.
- Montemayor, C. (2004). *La Universidad pública y la cultura nacional. Reencuentro* (Universidad Autónoma Metropolitana - Xochimilco), 39, pp. 10-14.
- Morales, M., Mira, G. & Arias, M. (2010). *Enfoques y retos de la función de extensión universitaria como mecanismo de integración: Universidad, Empresa, Estado*. II Congreso Internacional de Gestión Tecnológica e Innovación. Bogotá, D.C., Colombia.
- Morse, Janice. (2007). *Aspectos essenciais de metodologia de investigação qualitativa. Formasau: Edição Portuguesa*.
- Neiman, G. y Quaranta, G. (2006). Los estudios de caso en la investigación sociológica. En I. Vasilachis (coord.). *Estrategias de Investigación cualitativa*, pp. 213-234. Barcelona: Ediciones Gedisa.
- Patton, M. (2002) *Qualitative research and evaluation methods*. Londres, Thousand Oaks : Sage Publications.
- Pérez, L. (2007). Pertinencia y extensión universitaria en el contexto de la nueva universidad cubana. En: *Revista Pedagogía Universitaria*, XII (1), pp. 1-10.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos, interrogantes y métodos*. Madrid: La Muralla.
- Perrenoud, Philippe. (2001). *A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso*. Porto Alegre: Artmed.

- Regil, L. (2004). Difusión cultural universitaria: entre el ocaso y el porvenir. En: Reencuentro (Universidad Autónoma Metropolitana - Xochimilco), 39, pp. 55-62.
- Rego, T.C. (1997). *Vigotsky: uma perspectiva histórico-cultural da Educação*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J., García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Rodríguez, M.M. (1998). El cambio educativo y las comunidades discursivas: presentando el cambio en tiempos de posmodernidad. *Revista de Educación*, 317, pp. 157-184.
- Rossi, V., y Hegedus, P. (2006). El programa integral de extensión universitaria en la zona Guichón (Paysandú, Uruguay). Reflexiones sobre un proceso de intervención. *Ponencia presentada en el VII Congreso Latinoamericano de Sociología Rural*. Quito, Ecuador.
- Sabariego, M., Massot, I., y Dorio, I. (2004). *Métodos de investigación cualitativa*. En R. Bisquerra (Coord.). *Metodología de la investigación cualitativa*, pp. 20-49. Madrid: La Muralla.
- Sabelli, M. (2003). La enseñanza universitaria y su extensión en comunidades de frontera: proyecto dirigido a promover políticas sociales para el ciudadano como usuario de información y lectura. *Transinformação*, 15(2), pp. 119-133.
- Santos, B. de Souza (2004). *A Universidade no Séc. XXI: Para uma Reforma Democrática e Emancipatória da Universidade*. São Paulo: Cortez Editora.
- Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P., y Elbert, R. (2005). *Manual de metodología*. Buenos Aires: CLACSO.
- Sekeff, M. L. (2002). *Da música e seus recursos*. São Paulo: Unesp.
- Serna, G. (2007). Misión social y modelos de extensión universitaria: del entusiasmo al desdén. En: *Revista Iberoamericana de Educación*, 43, pp. 3-25.
- Stake, R.E. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Tójar, J.C. (2006). *Investigación cualitativa: comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.
- Torres, M., Salinas, B., y Márquez, J. (1996). *Fundamentos para un modelo pedagógico de extensión universitaria*. Ponencia presentada en el Primer Encuentro Latinoamericano de Extensión Universitaria, Cuba.

- Tünnermann, C. (2000). El nuevo concepto de la extensión universitaria y difusión cultural y su relación con las políticas de desarrollo cultural en América Latina. *Anuario de Estudios Centroamericanos*, 4, pp. 93-126.
- Valdivieso, R., García, L., Pérez, E. & Mujica, J. (2000). Unidades de vinculación (UV) Universidad-Empresa en Venezuela. *Recitec*, 2(1), pp. 29-53.
- Vega, J. F. (2002). La extensión universitaria: función integradora del quehacer universitario en el presente siglo. En: *Investigación y Desarrollo*, Universidad del Norte, 10 (001), pp. 26-29.
- Yin, Robert K. (2003). *Estudo de Caso – Planejamento e Métodos*. Porto Alegre (RS): Editora Bookman.

Fuentes electrónicas

- ASCUN - Asociación Colombiana de Universidades (2007). Documento de trabajo sobre políticas de extensión. Recuperado el 24 de noviembre de 2010 de: <http://hosting.udlap.mx/sitios/unionlat.extension/pdf/2007/conferencias/politicas.pdf>
- ASCUN - Asociación Colombiana de Universidades (2008). II documento de trabajo sobre políticas de extensión. Recuperado el 2 de marzo de 2011 de: <http://www.ascun.org.co>
- Colmenárez, L. (2001). Vinculación Universidad-Empresa: Plan estratégico posgrado DAC-UCLA-Pymes. En: *Compendium: Revista de Investigación Científica*. Recuperado el 3 de marzo de 2011 de: <http://www.ucla.edu.ve/dac/investigaci%F3n/compendium7/>
- Dávila, E., Peralta, I. B. & Obregón, J. (2009). *La interacción de las funciones sustantivas de la Universidad como garantía de inclusión social*. Ponencia presentada en el X Congreso Iberoamericano de Extensión Universitaria: Sociedad y Extensión. Recuperado el 9 de febrero de 2011 de: http://hosting.udlap.mx/sitios/unionlat.extension/memorias2009/trabajos/practicass_integrales/la_interaccion_de_las_funciones_sustantivas_de_la_universidad_como_grantia_de_la_inclusion_social.pdf.
- Díaz, C. & Herrera, L. (2004). Extensión universitaria. En: *Políticas de Estado para la Universidad argentina: balance de una gestión en el nuevo contexto nacional e internacional* (pp. 111-117). Recuperado el 11 de febrero de 2011 de:

http://www.educ.ar/educar/lm/1192812847436/kbee:/educar/content/portal-content/taxonomia-recursos/recurso/ec45ee6d-0d82-4a59-9591-b0e4d6749b7d.recurso/9b4dff31-a3f5-4f1^99a8/extension_universitaria.pdf.

Díaz Sanjuán, L. (2011). *La Observación*. Documento de clase. Facultad de Psicología. Universidad Nacional Autónoma de México. Consultado de http://www.psicologia.unam.mx/documentos/pdf/publicaciones/La_observacion_Lidia_Diaz_Sanjuan_Texto_Apoyo_Didactico_Metodo_Clinico_3_Sem.pdf

Martínez, M. E. (2007). *Marco conceptual y taxonomía de la proyección social en la Universidad de La Sabana*. Documento institucional. Recuperado el 25 de febrero de 2011

de:

http://www.unisabana.edu.co/la_sabana/doc/nuevos_documentos/marco_conceptual.pdf.

Mollis, M. (1995). En busca de respuestas a la crisis universitaria: historia y cultura. En: *Perfiles Educativos* (Universidad Nacional Autónoma de México), 69. Recuperado el 26 de febrero de 2017 de <http://www.Redalyc.org/oa?id=13206904>

Serna, G. (2004). Modelos de extensión universitaria en México. *Revista de la Educación Superior*, XXXIII, (3), 131. Recueprado el 12 de marzo de 2017 de <http://publicaciones.anuies.mx/acervo/revsup/131/02.html>

ANEXO 1

CUESTIONARIO CON LA COORDINADORA Y TÉCNICAS DEL PROYECTO DE EXTENSIÓN “TRILHAS JUVENIL - PONTES DE SABERES NA AMAZÔNIA: EDUCAÇÃO POPULAR, SAÚDE, MEIO-AMBIENTE E CIDADANIA”.

Estimadas coordinadora y Técnicas:

Este cuestionario forma parte de la investigación “ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN EL PROYECTO DE EXTENSIÓN DE LA UEPA EN LA ESCUELA MUNICIPAL HONORATO FILGUEIRAS (BELÉM, PARÁ)”.

La investigación pretende analizar las prácticas pedagógicas desarrolladas en los talleres impartidos en la Escola Municipal Honorato Figueiras en la ciudad de Belém, Pará.

Por esto solicitamos su colaboración.

Muchas gracias.

Preguntas para la coordinadora y técnicas:

1. ¿Cómo fueron programadas las actividades para el desarrollo del proyecto?

2. ¿Qué piensa en relación a la educación continuada con todos los que trabajan en el Proyecto en la Escuela Municipal Honorato Filgueiras?

3. En su opinión, ¿cuáles son las contribuciones del Proyecto desarrollado en la Escuela Municipal Honorato Filgueiras? Puntos fuertes.

4. En su opinión, ¿cuáles son las limitaciones o dificultades de trabajar el Proyecto en la Escuela Municipal Honorato Filgueiras? Puntos débiles.

5. En su opinión, ¿el espacio físico y la contribución de los gestores y profesores de la escuela Honorato Filgueiras atiende las necesidades y expectativas del Proyecto? Razone la respuesta.

6. En su opinión, ¿cuáles son las posibilidades de los alumnos, de usar lo que aprendieron tras participar del Proyecto?

7. Espacio reservado para comentarios y sugerencias que considere importantes.

ANEXO 2

CUESTIONARIO CON LOS BECARIOS DEL PROYECTO DE EXTENSIÓN “TRILHAS JUVENIL - PONTES DE SABERES NA AMAZÔNIA: EDUCAÇÃO POPULAR, SAÚDE, MEIO-AMBIENTE E CIDADANIA”.

Estimados becarios:

Este cuestionario forma parte de la investigación “ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN EL PROYECTO DE EXTENSIÓN DE LA UEPA EN LA ESCUELA MUNICIPAL HONORATO FILGUEIRAS (BELÉM, PARÁ)”.

La investigación pretende analizar las prácticas pedagógicas desarrolladas en los talleres impartidos en la Escola Municipal Honorato Figueiras en la ciudad de Belém, Pará.

Por esto solicitamos su colaboración.

Muchas gracias.

Preguntas para los becarios:

1. ¿Fue satisfactorio trabajar en el proyecto? ¿Cómo se dio tu entrada?

2) ¿Cómo fue la receptividad de la escuela con relación a tu llegada?

3. ¿Cómo fue tu trabajo junto a los educadores durante las actividades del proyecto?

4. ¿Cómo fue la participación de los alumnos atendidos por el proyecto?

5. ¿Cuáles las limitaciones cuanto el desarrollo de la práctica pedagógica usada?

6. ¿Cuáles los puntos fuertes y los puntos débiles de los módulos desarrollados en el proyecto?

7. ¿Qué cambios podrían ser hechos para mejorar la enseñanza x aprendizaje en los proyectos extensionistas?

Anexo 3

**CUESTIONARIO CON LOS PROFESORES DEL PROYECTO DE EXTENSIÓN
“TRILHAS JUVENIL - PONTES DE SABERES NA AMAZÔNIA: EDUCAÇÃO
POPULAR, SAÚDE, MEIO-AMBIENTE E CIDADANIA”.**

Estimados profesores:

Este cuestionario forma parte de la investigación “ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN EL PROYECTO DE EXTENSIÓN DE LA UEPA EN LA ESCUELA MUNICIPAL HONORATO FILGUEIRAS (BELÉM, PARÁ)”.

La investigación pretende analizar las prácticas pedagógicas desarrolladas en los talleres impartidos en la Escola Municipal Honorato Figueiras en la ciudad de Belém, Pará.

Por esto solicitamos su colaboración.

Muchas gracias.

1 - ¿En cuál modulo del proyecto de extensión usted desarrolla sus actividades y cómo se dio su entrada en el referido proyecto de extensión?

2 - ¿Cómo fue la recepción de la escuela con relación a su llegada?

3 - ¿Cómo fueron programadas las actividades para el desarrollo del proyecto?

4 - ¿Cómo ocurre su práctica docente en estas actividades y qué perspectivas ve por parte de los alumnos?

5 - ¿La relación profesor/alumno como fue en el principio?

6 - ¿Usted cree que la formación continuada lo ayudó en su práctica pedagógica en el módulo que actuó?

7 - ¿Cuáles fueron las limitaciones durante el desarrollo de sus prácticas?

Anexo 4

EDITAL N°01/2016

TECNICOS/PROFESIONALES/BECARIOS DA UEPA

RESULTADO FINAL

	NOMBRE	ACTUACIÓN
01	CESAR AUGUSTO DA SILVA CORDEIRO	DANZA
02	ROGER PINTO DOS SANTOS	GUIARRA
03	MOISES SILVESTRE PEREIRA JUNIOR	FLAUTA
04	KARINA CRISTINA AIRES PEREIRA	TEATRO
05	NARRISON SILVA MONTEIRO	CHARLAS TURISTICAS Y AMBIENTALES
06	ROSE CUNHA	CHARLAS DE ARTESANÍA
07	ANA TELMA MONTEIRO DE SOUZA	COORDINADORA
08	FATIMA VERA CARDOSO FIGUEIREDO	ASESORA PEDAGOGICA
09	ANDREIA FRANCELINO DE OLIVEIRA	TÉCNICA
10	VIVIAN FERREIRA PINHO	BECARIA
11	REINALDO AIRES	BECARIO
12	ANDERSON HENRIQUE MONTE DAMOUS	BECARIO

Anexo 5



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARÁ - UEPA

**PROJETO: TRILHAS CULTURAIS E SUSTENTABILIDADE NA FORMAÇÃO
DE AGENTES AMBIENTAIS NA ESCOLA EM BELÉM**



FORMULÁRIO DE ENTREVISTA

ESCOLA MUNICIPAL HONORATO FILGUEIRAS

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO FORMAÇÃO

Número de Inscrição: _____

Nome Completo do Aluno		
E-mail		
Data de Nascimento Aluno / / Idade:	RG	C.P.F.
Endereço		
Bairro	CEP	Fone (Res/Cel)

<p>Curso</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formação de Agente Turístico Ambiental <input type="checkbox"/> 	<p>Turno</p> <p><input type="checkbox"/> Matutino ()</p> <p><input type="checkbox"/> Vespertino ()</p>	<p>Instituição – Escola</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
--	--	---

Como você avalia sua participação na escola e comunidade, Porque?

Você gosta de tecnologia e informática, Porque?

Você gosta de conhecimentos e fatos históricos, Porque?

Você acredita que tecnologia e conhecimento histórico podem trabalhar juntos, Porque?

Você gostaria de participar da Oficina Agente Turístico Ambiental, Porque? (Produção de vídeos sobre a história de Belém)

OBSERVAÇÃO SOBRE INSCRIÇÃO:

Belém-PA, _____ de _____ de 2016

Assinatura Responsável pela Inscrição

Coordenador do Projeto

Anexo 6



TERMO DE AUTORIZAÇÃO DOS PAIS OU RESPONSÁVEIS PARA MENORES DE IDADE

Eu, _____,

Identidade nº _____, responsável pelo(a) estudante menor de

idade _____ autorizo sua participação no

PROJETO: TRILHAS CULTURAIS E SUSTENTABILIDADE NA FORMAÇÃO DE AGENTES AMBIENTAIS NA ESCOLA EM BELÉM e o uso de sua imagem, de acordo com os detalhes abaixo citados.

Belém - PA, _____ de _____ de 2016.

AUTORIZO o uso da imagem, vídeo e/ou voz e/ou depoimento e/ou dados biográficos em todo e qualquer material entre fotos, documentos e outros meios de comunicação, para serem utilizados em campanhas promocionais, eventos institucionais, sejam essas destinadas à divulgação ao público em geral externos e/ou apenas para uso interno desta instituição, desde que não haja desvirtuamento da sua finalidade.

A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem acima mencionada em todo território nacional e no exterior, em todas as suas modalidades e sem limite de tempo ou número de utilizações.

Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem ou a qualquer outro, e assino a presente autorização em 2 (duas) vias de igual teor e forma.

Assinatura do responsável

Anexo 7

Declaração

Declaramos para os devidos fins, que, **ALBA LÚCIA DA COSTA DE LOPEZ** integra como docente pesquisador e extensionista o Núcleo de Estudos e Extensão, Trilhas Investigativas e Práticas Sociais – **NETRILHAS** da Universidade do Estado do Pará, no referido Núcleo Resolução Nº2405/II-CONSUN, 21 de Dezembro de 2011.

Belém, 12 de Junho de 2016.


Prof^º. Msc. Ana Telma Monteiro de Sousa
Coordenadora do NETRILHAS

Prof^º. Msc. Ana Telma Monteiro de Sousa
Coordenadora do NETRILHAS



Núcleo de Estudos e Extensão, Trilhas Investigativas e Práticas Sociais

Anexo 8

EXTRATO DO EDITAL Nº 013 / 2016 – UEPA

**CONVOCATÓRIA 2015 PARA APRESENTAÇÃO DE PROJETOS PARA O PROGRAMA
CAMPUS AVANÇADO**

*O Reitor da Universidade do Estado do Pará – UEPA, por meio da Pró-Reitoria de Extensão, objetivando a execução do **Programa Campus Avançado**, torna público e convoca a comunidade acadêmica desta Instituição a apresentar Projetos de Extensão para obtenção de apoio financeiro, de acordo com as condições estabelecidas no presente edital.*

*As inscrições deverão ser realizadas no período de **07/03/2016 a 25/03/2016**.*

O edital, na íntegra, está disponível no site www.uepa.br.

Mais informações poderão ser obtidas através dos telefones: (91) 3244-4544 / 3299-2227 ou e-mail: proexuepa@yahoo.com.br.

Belém, 03 de março de 2016.

JUAREZ ANTÔNIO SIMÕES QUARESMA
Reitor da Universidade do Estado do Pará

EDITAL Nº 013/2016 – UEPA**CONVOCATÓRIA 2015 PARA APRESENTAÇÃO DE PROJETOS PARA O PROGRAMA
CAMPUS AVANÇADO**

O Reitor da Universidade do Estado do Pará – UEPA, por meio da Pró-Reitoria de Extensão, objetivando a execução do **Programa Campus Avançado**, torna público e convoca a comunidade acadêmica desta Instituição a apresentar Projetos de Extensão para obtenção de apoio financeiro, de acordo com as condições estabelecidas no presente edital.

1. DOS OBJETIVOS E PRIORIDADES:

- 1.1. Convocar a comunidade acadêmica da UEPA para apoio e desenvolvimento de Projetos de Extensão observadas as linhas políticas e científicas de cada centro e as diretrizes do programa estabelecidas neste Edital;
- 1.2. Disseminar conhecimentos, por meio de apresentação de Projetos de Extensão, com características interdisciplinares, orientados para atividades específicas da academia junto às comunidades e/ou Instituições Públicas;
- 1.3. Incentivar a cultura interdisciplinar entre docentes, discentes e funcionários técnicos dos Centros e Cursos da UEPA;
- 1.4. Incentivar Projetos de Extensão que apontem para o desenvolvimento de ações a partir das áreas temáticas presentes no ANEXO 1;
- 1.5. Contribuir para o desenvolvimento local e regional, ofertando atividades educativas, culturais e científicas sob a forma de Projetos de Extensão que visem ao desenvolvimento sociopolítico educacional e econômico das populações do interior do Estado dentro das áreas temáticas em consonância com o Projeto Desenvolvimento Institucional (PDI) e o Projeto Político Institucional (PPI);
- 1.6. Socializar com a comunidade informações e conhecimentos, com o intuito de formar cidadãos, fortalecendo laços e responsabilidade social;
- 1.7. Estimular a ação comunitária para resolução de problemáticas locais, trazendo novas perspectivas de qualidade de vida e cidadania;
- 1.8. Sensibilizar a população quanto às questões ambientais de acordo com as particularidades locais, promovendo e incentivando investimentos na conservação dos recursos culturais e naturais dos municípios;
- 1.9. Trabalhar as necessidades locais mais emergentes, de acordo com as demandas dos municípios, atuando juntamente com Agentes Comunitários de Saúde e em parceria com os programas de educação em saúde;

- 1.10. *Socializar com a comunidade acadêmica novas situações e ações metodológicas referentes à educação, encorajando a criatividade e valorizando a experiência de cada um;*
- 1.11. *Promover a formação de agentes multiplicadores nos campos da educação, saúde, tecnologia e meio ambiente;*
- 1.12. *Promover intercâmbio cultural;*
- 1.13. *Contribuir para formação da cidadania ambiental da comunidade por meio do acesso a informações atualizadas com foco nas particularidades da região;*
- 1.14. *Promover a difusão de ciência e tecnologia aplicadas à solução de demandas locais;*
- 1.15. *Orientar as comunidades em relação às endemias regionais (dengue, gripe A/H1N1, doenças diarreicas, hanseníase, tuberculose, leishmaniose, etc.) que acometem a população local e indígena, incentivando a prática de hábitos saudáveis;*

2. DA INSCRIÇÃO E EXECUÇÃO:

- a) *Os professores e técnicos da capital deverão elaborar o projeto em formulário próprio, disponibilizado em formato .doc, na página da UEPA (www.uepa.br). Após o download do arquivo e realizar o devido preenchimento, o Coordenador (a) deverá imprimir uma via do formulário e gravar cópia em CD-R (na extensão .doc).*
 - b) *O currículo lattes do Coordenador deve ser gravado no CD-R, juntamente com o formulário de inscrição;*
 - c) *Posteriormente, o Coordenador deverá formalizar processo no Protocolo Central da UEPA ou nos demais protocolos da UEPA; O Protocolo Central está localizado na Rua do Una nº 156, Bairro Telégrafo e, funciona no horário de 08h00 às 14h00;*
 - d) *Os professores e técnicos, **lotados no interior**, deverão encaminhar o formulário de inscrição e currículo lattes para o e-mail campusavancadouepa@gmail.com, no sentido de dar celeridade ao processo de avaliação. Contudo, **a proposta só será considerada válida mediante a resposta da Pró-Reitoria de Extensão, por e-mail ou telefone, de que a proposta foi devidamente recebida;***
- d.1) *As propostas recebidas por e-mail, da interiorização, serão formalizadas pela Pró-Reitoria de Extensão **não necessitando ser encaminhadas via malote, somente por e-mail;***

2.1. Cronograma:

<i>ATIVIDADES</i>	<i>DATA</i>
<i>Divulgação e Inscrições</i>	<i>07/03/2016 a 25/03/2016</i>
<i>Período de Avaliação dos projetos</i>	<i>28/03/2016 a 20/04/2016</i>
<i>Resultado preliminar</i>	<i>28/04/2016</i>
<i>Período para recursos</i>	<i>29/04/2016</i>
<i>Resultado final</i>	<i>05/05/2016</i>

2.1.1. *Execução dos projetos oriundos dos campi de Belém: Os projetos terão duração de uma semana durante o mês de julho de 2016.*

2.1.2. *Execução dos projetos oriundos dos campi do Interior: Os projetos terão duração de uma semana, durante os meses de setembro e outubro de 2016;*

2.2. Da apresentação dos projetos:

2.2.1. *A submissão de projetos será realizada exclusivamente por meio de formulário próprio encaminhados ao Protocolo Central, direcionados a Pró-Reitoria de Extensão ou por e-mail, no caso dos professores e técnicos lotados no interior;*

2.2.2. *Só poderá ser submetido 01 (um) projeto por Coordenador;*

2.2.3. *Os projetos aprovados na chamada deste Edital deverão ser executados obrigatoriamente no ano de 2016 (Conforme item 6.1).*

2.2.4. *Para execução do projeto, **aprovado na capital**, é necessário que este seja escolhido por uma prefeitura que demonstre interesse em realizá-lo, disponibilizando uma contrapartida em alimentação, hospedagem e transporte para o coordenador e os bolsistas;*

3. DOS CRITÉRIOS PARA PARTICIPAÇÃO E APRESENTAÇÃO DOS PROJETOS:**3.1. Poderão participar deste programa:**

a) Como Coordenador (Projetos submetidos pela Capital): *Professores ou Técnicos de Nível Superior da UEPA, efetivos e lotados em Belém. O Coordenador deverá permanecer, obrigatoriamente, no município durante a execução do projeto;*

b) Como Coordenador (Projetos submetidos pelo Interior): *Professores ou Técnicos de Nível Superior da interiorização da UEPA, efetivos ou substitutos SEAD, no exercício de suas funções e lotados com disciplina no município onde pretendem executar o projeto. O Coordenador deverá permanecer, obrigatoriamente, no município durante a execução do projeto;*

c) Como Bolsistas: *alunos regularmente matriculados e frequentando os cursos de graduação da UEPA;*

- 3.2. *Os alunos deverão ser oriundos de pelo menos 01 (um) centro diferente, considerando os campi da capital;*
- 3.3. *Nos Núcleos da interiorização, os projetos deverão envolver necessariamente alunos de pelo menos 02 (dois) cursos distintos;*
- 3.4. *Em cada projeto deverá participar, no máximo 01 (um) coordenador e 03 (três) alunos bolsistas;*
- 3.5. *Para os projetos da capital será permitida a participação de 01 (um) voluntário. O quantitativo estabelecido se dá em virtude de dependermos da parceria das prefeituras (com transporte, alimentação e hospedagem) para execução do projeto.*
- 3.6. *Para os projetos da interiorização serão permitidos a participação de 03 (três) voluntários;*
- 3.7. ***Público alvo do projeto:*** *servidores das prefeituras e comunidade externa dos municípios;*
- 3.8. ***A carga horária total*** *dos cursos deverá ser de 40 (quarenta) horas;*
- 3.9. *A didática proposta deve privilegiar materiais permanentes comumente encontrados nos municípios, evitando-se dessa forma a demanda de recursos de difícil aquisição;*

4. DA SELEÇÃO E AVALIAÇÃO DOS PROJETOS:

- 4.1. *Para a avaliação dos projetos será constituído um Comitê Científico de professores/pesquisadores da UEPA, com comprovada experiência técnica científica; Os professores membros do Comitê não poderão avaliar os projetos nos quais forem identificados com a função de Coordenador;*
- 4.2. *Os participantes do Comitê Científico serão, necessariamente, oriundos das 3 grandes áreas de conhecimento da UEPA (Educação, Saúde, e Tecnologia) convidados pela Pró-Reitoria de Extensão;*
- 4.3. *A Pró-Reitoria de Extensão realizará uma pré-avaliação para determinar se os projetos encaminhados se enquadram nas prioridades temáticas e financeiras deste Edital, coordenando todas as etapas da avaliação e zelando pelo resguardo do sigilo do procedimento de seleção;*
- 4.4. *Constituem-se em critérios de avaliação para o julgamento dos projetos no âmbito deste edital:*
 - a) *Adequação à chamada e às necessidades do município selecionado;*
 - b) *Adequação às áreas temáticas (Anexo 1);*

- c) *Composição e qualificação da equipe (considerando a formação, experiência anterior de seus membros e respectivos papéis e compromissos no projeto);*
- d) *Enfoque interdisciplinar, interdepartamental e interinstitucional (parcerias);*
- e) *Relevância científica, cultural, pedagógica e social;*
- f) *Participação de alunos na condição de bolsistas (Conforme itens 3.2 e 3.3);*
- g) *Exequibilidade da proposta orçamentária;*
- h) *Adequação ao valor máximo estabelecido, de acordo com o Edital;*

4.5. *A análise dos projetos pelo Comitê (itens 4.1 e 4.2) será realizada sem a identificação nominal do coordenador que será substituído por um código de identificação estabelecido pela PROEX;*

4.6. *Cada projeto será submetido à correção de 02 (dois) integrantes do Comitê Científico. Das notas emitidas será calculada uma média, onde serão organizadas em ordem decrescente para definir os **APROVADOS**;*

4.7. *Será considerado **aprovado** o projeto que obtiver, em ordem decrescente média final igual ou superior a 8,0 (oito), até o limite de disponibilidade de recursos;*

4.8. *A execução só será efetivada se o projeto for escolhido por uma das prefeituras parceiras do programa. (No caso dos projetos submetidos por professores ou Técnicos de Nível Superior da Capital);*

4.9. Critérios de Desempate

- a) *Coordenadores com maior titulação (sendo necessária a comprovação);*
- b) *Coordenadores com maior tempo de serviço;*
- c) *Coordenadores com maior idade.*

4.10. *Os casos omissos serão resolvidos pela Pró-Reitora de Extensão.*

5. DOS RECURSOS ADMINISTRATIVOS:

5.1. *Os proponentes que contestarem a avaliação, realizada pelo comitê científico, poderão entrar com recurso no prazo estabelecido no item 2.1.*

5.2. *Serão admitidos recursos no prazo de 24 horas após a publicação do Resultado Final. Os recursos deverão ser dirigidos a Pró-Reitoria de Extensão da UEPA, por meio do Protocolo Central da Reitoria, localizado na Rua do Una, nº 156, Bairro do Telégrafo, CEP 66.113-200, Belém-PA, no horário de 08 às 14 horas, para os professores lotados na*

capital ou enviados para o e-mail “campusavancadouepa@gmail.com” nos casos dos professores lotados no interior;

5.3. Informamos que o recurso só será considerado válido mediante a resposta da Pró-Reitoria de Extensão, por e-mail ou telefone, de que o mesmo foi devidamente recebido, dentro da data e horário mencionados acima.

6. DOS MUNICÍPIOS ENVOLVIDOS:

6.1. É de responsabilidade da Pró-Reitoria de Extensão ofertar para as prefeituras, as propostas **aprovadas pelos Coordenadores da capital**, no intuito de viabilizar parceria para a execução dos projetos.

6.2. Os Municípios alvos dos projetos serão definidos após negociações levando em consideração o interesse no Programa Campus Avançado e a contrapartida necessária para realização das atividades, para os projetos aprovados na capital (Conforme item 2.2.4);

6.2.1. Os Municípios parceiros do programa fornecerão o transporte, hospedagem e alimentação da equipe envolvida no Projeto, bem como selecionarão o público alvo apto a participar de cada projeto;

6.2.2. Os projetos que não forem escolhidos pelas prefeituras Municipais, dentro do prazo de execução, mesmo sendo aprovados na seleção da PROEX, **não serão executados**;

6.2.3. Os Municípios alvos do projeto, preferencialmente, serão aqueles em que a UEPA já desenvolve ações e já tem diagnóstico da realidade e das necessidades locais;

6.3. Os projetos aprovados pela interiorização não têm sua execução vinculada a parcerias municipais, devendo ser realizados em setembro ou outubro (item 2.1.2), assim que o recurso do material de consumo for liberado. Contudo, os coordenadores de projetos aprovados pela interiorização podem, por iniciativa própria, estabelecer relações com as prefeituras municipais para auxiliar na execução de seus projetos;

7. DAS DIRETRIZES PARA FINANCIAMENTO DE PROJETOS:

7.1. A UEPA financiará as bolsas para os Coordenadores e bolsistas e o material de consumo previsto em cada projeto. Não será permitida a compra de material permanente (construção, hidráulico, elétrico, laboratório e informática);

7.2. O recurso do Material de consumo poderá ser viabilizado diretamente pela Pró-Reitoria de Extensão ou ser disponibilizado em forma de suprimento de fundo, depositado na conta corrente do Coordenador ou repassado por meio de ordem bancária, sendo que o tipo de repasse estará a critério desta PROEX conforme especificidade do projeto.

7.3. Caso o material seja disponibilizado na forma de suprimento de fundo, as notas fiscais a serem apresentadas na prestação de contas devem ter a Universidade do Estado

do Pará como favorecida; os itens devem estar todos descritos em nota fiscal e o recurso deve ser utilizado em até 30 (trinta) dias após sua liberação;

7.4. As impressões solicitadas no projeto como folders, cartilhas, apostilas, entre outros, serão vitalizadas pelo Centro Gráfico da UEPA, devendo o Coordenador encaminhar a matriz para o email *campusavancadouepa@gmail.com*.

7.5. Os materiais poderão ser impressos em suas cores originais ou em preto, dependendo dos recursos materiais disponíveis no Centro Gráfico da UEPA;

7.6. O valor da bolsa estipulado para os docentes será de R\$ 600,00 (seiscentos reais) e para os discentes será de R\$ 350,00 (trezentos e cinquenta reais), conforme estabelecido no item 8 do Edital.

7.7. Por não ser permitido o acúmulo de bolsas no âmbito da Universidade do Estado do Pará, o discente que receber outra bolsa (iniciação científica, monitoria, bolsa assistência, extensão, pesquisa, ensino ou outra) deverá optar por uma delas;

7.8. A Pró-Reitoria de Extensão não se responsabilizará pelos professores que estiverem em débito com a Prestação de Contas da Universidade (diárias, suprimento de fundos e outros), visto que a viabilização do material de consumo poderá ser realizado via suprimento de fundo em nome do Coordenador ou comprado diretamente pela PROEX;

8. DOS RECURSOS FINANCEIROS:

8.1. O valor máximo a ser financiado por projeto será até **R\$ 2.000,00 (dois mil reais)**, distribuído em:

a) Material de consumo - até o limite de R\$ 350,00 (trezentos e cinquenta reais);

b) Pagamento de bolsista – R\$ 350,00 (por bolsista);

c) Não serão descontados impostos sobre o valor da bolsa dos alunos;

d) Pagamento de coordenador - R\$ 600,00 (seiscentos reais);

e) Sobre o valor da bolsa do Coordenador serão descontados o Imposto sobre serviço – ISS (regulamentados pelos Decretos 14.496, de 27/06/78; 15.971, de 06/07/82; 35.039, de 18/03/99) e do Instituto Nacional do Seguro Social – INSS (regulamentado pela Lei 8212 de 24/07/91).

9. RELATÓRIO ACADÊMICO E PRESTAÇÃO DE CONTAS:

9.1. O coordenador do projeto deverá encaminhar à Pró-Reitoria de Extensão o relatório do desenvolvimento das ações (conforme item 9.2) no máximo até 15 de agosto de 2016 (para os projetos executados em Julho/2016) e até 16 de novembro de 2016 (para os projetos executados em setembro e outubro de 2016). O pagamento dos envolvidos na execu-

ção dos projetos só poderá ser solicitado mediante entrega do relatório final. O relatório deve conter:

- a) Identificação da atividade, título, coordenador, equipe e objetivos, contendo ainda planilha os seguintes dados, para efeito de pagamento da bolsa:*

Coordenador: Nome, RG, CPF, endereço completo, número da conta corrente e número de PIS.

Bolsista: Nome, RG, CPF, endereço completo, curso, número da conta corrente e número de PIS ou NIT.

- b) Relato e análise avaliativa das atividades desenvolvidas;*
- c) Avaliação das atividades pelo público-alvo, quando necessária;*
- d) Número de inscritos ou número aproximado de participantes;*
- e) Produtos acadêmicos gerados: pesquisas, novas disciplinas, metodologias, material a ser publicado, etc;*
- f) Anexo: registro fotográfico das atividades do projeto;*

9.2. *Será disponibilizado aos Coordenadores um modelo padrão para o preenchimento do relatório final de atividades;*

9.3. *O Coordenador deverá **anexar ao relatório a cópia do CPF de seus bolsistas** e a cópia do **cartão de banco da conta corrente** para evitar possíveis erros no processo de pagamento;*

9.4. *O Coordenador do projeto e os bolsistas só poderão receber por meio de conta corrente, em virtude de exigências estabelecidas pela Receita Federal.*

9.5. *O não cumprimento do item anterior impossibilitará o pagamento das bolsas para os discentes;*

10. DAS DISPOSIÇÕES FINAIS:

10.1. *Estará apto a concorrer a esta chamada o proponente que não estiver em débito com a UEPA quanto à apresentação de **relatório final** de projetos que estejam sendo financiados em chamadas de Extensão;*

10.2. *Caso o projeto não se enquadre nos critérios de exigência deste Edital, o mesmo será arquivado na Pró-Reitoria de Extensão, sem direito a recurso;*

10.3. *Os recursos financeiros não utilizados no projeto serão disponibilizados para a execução de ações da Pró-Reitoria de Extensão;*

10.4. *A qualquer tempo, o presente edital poderá ser revogado ou anulado, por motivos de interesse público ou por ilegalidade, respectivamente, no todo ou em parte, sem que isso implique o direito de indenização ou reclamação de qualquer natureza.*

Belém, 03 de março de 2016.

JUAREZ ANTÔNIO SIMÕES QUARESMA
Reitor da Universidade do Estado do Pará

EDITAL Nº 013/2016 – UEPA
CONVOCATÓRIA 2015 PARA APRESENTAÇÃO DE PROJETOS PARA O PROGRAMA
CAMPUS AVANÇADO

ANEXO I – ÁREAS TEMÁTICAS DO PROGRAMA CAMPUS AVANÇADO.

LINHAS GERAIS	Áreas Temáticas
CULTURA	<i>Cultura, memória e patrimônio, Arte e Educação; motricidade humana; sociedade; folclore, artesanato e tradições culturais; produção cultural e artística; rádio universitária; capacitação de gestores de políticas públicas do setor cultural; cooperação institucional; esporte, cultura e lazer, Cultura e Contemporaneidade, Economia Criativa, Cultura e Comunicação. Cinema e vídeo</i>
EDUCAÇÃO	<i>Educação básica; artística; continuada; de jovens e adultos; juventude; especial; infantil; incentivo à leitura e produção de texto; capacitação e qualificação de recursos humanos, ciência e sociedade; formação de professores; cooperação interinstitucional e internacional na área; identidade social de vários grupos humanos na Amazônia e dos saberes de populações tradicionais; inclusão social, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação para Relações Étnico-raciais, Educação do Campo, Educação em Direitos Humanos, Educação Socioambiental, Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, Saúde na Escola, Educação Integral e Intersetorialidade, O Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, Condições de participação, Educação Infantil, Apoio à Gestão de Redes de Educação Públicas, Apoio à Gestão da Rede de Educação Profissional e Tecnológica – EPT, Formação de Trabalhadores, Apoio ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa ou Apoio aos processos de alfabetização e letramento, Educação para adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas.</i>

SAÚDE	<i>Promoção à saúde e qualidade de vida; atenção integral à saúde da criança, do adolescente; do jovem; da mulher; do homem; de adultos; do idoso; saúde mental; saúde do trabalhador; capacitação e qualificação de recursos humanos e de gestores de políticas públicas em saúde; cooperação inter institucional e cooperação internacional na área; desenvolvimento de sistemas de saúde; saúde e segurança no trabalho; esporte, lazer e saúde; novas endemias e epidemias; saúde da família; uso e dependência de drogas; práticas alternativas em saúde na Amazônia, saúde mental e coletiva; órtese e prótese em reabilitação saudável; motricidade humana e saúde; cirurgia experimental, Medicina de Família e Comunidade, Saúde das pessoas com deficiências, Aids e DSTs, Assistência farmacêutica, Transplante de órgãos e tecidos, Urgência e Emergência, Saúde indígena, Vigilância em saúde, Sistema Único de Saúde, Reabilitação.</i>
CIÊNCIA E TECNOLOGIA E INOVAÇÃO PARA A INCLUSÃO SOCIAL	<i>Transferência de tecnologias; gestão pública; empreendedorismo; ações de empresas juniores; inovação tecnológica; capacitação e qualificação de recursos humanos; cooperação interinstitucional, propriedade de patentes, elaboração de projetos de captação de recurso; gerenciamento de projetos; rede de incubadoras; gestão de sistemas; cooperativas populares, Centros Vocacionais tecnológicos – CVTs, Inclusão digital, Popularização da Ciência e Tecnologia, Tecnologias Assistivas, Tecnologias Sociais, Tecnologias para Cidades Sustentáveis, Segurança Alimentar e Nutricional, Proteção do Conhecimento e Transferência de Tecnologia em Instituições de Ensino Públicas.</i>
PESCA E AQ- UICULTURA	<i>Educação, Organização social e políticas públicas, Fortalecimento da cadeia produtiva.</i>
MEIO AMBIENTE E RECURSOS NATURAIS	<i>Preservação e sustentabilidade; desenvolvimento sustentável; capacitação e qualificação de recursos humanos e de gestores de políticas públicas em meio ambiente; cooperação interinstitucional; cooperação internacional na área; educação ambiental, gestão de recursos naturais, sistemas integrados para bacias regionais; biodiversidade; reforma agrária, Florestas – Apoio às atividades de conservação, recuperação dos ecossistemas e melhoria dos processos de manejo, tendo como público alvo, preferencialmente, agricultores familiares, agricultores beneficiados de assentamentos da reforma agrária e comunidades tradicionais:</i>
DESENVOLVIMENTO URBANO	<i>Geotecnologias, Cadastro Territorial Multifinalitário, Mobilidade Urbana, Acesso à Terra Urbanizada, Prevenção de desastres naturais, Saneamento Ambiental, Habitação, Trânsito.</i>
DESENVOLVIMENTO RURAL	<i>Agroecologia e Sistemas Orgânicos de Produção, Mercado Institucional de Alimentos, Agricultura Familiar e Juventude, Estágios Interdisciplinares de Vivência – EIV, Agricultura Familiar, Economia Solidária e Desenvolvimento Econômico</i>
REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES SOCIAIS E COMBATE A EXTREMA POBRE- ZA	<i>Proteção Social Não Contributiva e o Sistema Único de Assistência Social (SUAS), Transferência Condicionada de Renda, Segurança Alimentar e Nutricional (SAN) e Sistema de Segurança Alimentar e Nutricional (SISAN), Inclusão Produtiva, Controle Social de Programas de Desenvolvimento Social, Formação Continuada e Capacitação de Agentes Públicos e Sociais.</i>

<p>GERAÇÃO DE TRABALHO E RENDA POR MEIO DO APOIO E FORTALECIMENTO DE EMPREENDIMENTOS ECONÔMICOS SOLIDÁRIOS</p>	<p><i>Apoio ao fortalecimento de incubadoras tecnológicas de cooperativas populares, Apoio à formação e institucionalização de novas incubadoras tecnológicas de cooperativas populares, Apoio às Políticas Públicas de Economia Solidária e articulação com políticas públicas para o fortalecimento da economia solidária, Fortalecimento de redes e cadeias de produção e comercialização solidárias, Incubação e assessoria ao cooperativismo social, Apoio à organização associativa e cooperativa Catadores, Apoio à organização associativa e cooperativa da juventude, Apoio a organização associativa e cooperativa da agricultura familiar.</i></p>
<p>DIREITOS HUMANOS</p>	<p><i>Educação e Cultura em Direitos Humanos, Centro de Referência em Direitos Humanos, Promoção e defesa dos direitos de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais – LGBT, Registro Civil de Nascimento, Direitos Humanos da Pessoa Idosa, Proteção a Vítimas e Testemunhas Ameaçadas, Defensores de Direitos Humanos, Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes, Marco Legal Brasileiro e Internacional na área da pessoa com deficiência, Diversidade Religiosa. Organizações populares. Questão agrária.</i></p>
<p>PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL</p>	<p><i>Educação, Direitos Humanos e Segurança Pública, Saúde, Desenvolvimento socioeconômico, Política Cultural Etnicorracial, Desenvolvimento dos Povos Indígenas.</i></p>
<p>MULHERES E RELAÇÕES DE GÊNERO</p>	<p><i>Direito das mulheres e relações de gênero, Mulheres do campo e da floresta e parteiras, Mulheres no mercado de trabalho, Gestores das políticas para as mulheres, Formação de professores e outros profissionais da educação.</i></p>
<p>ESPORTE E LAZER</p>	<p><i>Esporte e lazer, Esporte paraolímpico, Tecnologias de esporte e lazer, Jovens atletas, Gestão de políticas públicas de esporte e lazer, Manifestações culturais.</i></p>
<p>COMUNICAÇÃO</p>	<p><i>Inclusão digital Cidadã e Sociedade, Apropriação Crítica das Tecnologias e Inovação, Comunicação Comunitária e Internet. Comunicação social. Comunicação escrita e eletrônica. Produção e difusão do material educativo. Televisão e rádio universitária. Capacitação e qualificação de recursos humanos e de gestores de políticas públicas de comunicação social. Cooperação interinstitucional e internacional na área.</i></p>

JUVENTUDE	<i>Agroecologia e Agroextrativismo: Capacitação e mobilização social mediante a oferta de oficinas, cursos e outros meios de formação inclusive para o cooperativismo e empreendedorismo, que envolvam preferencialmente famílias de baixa renda e comunidades tradicionais, Conservação e uso da biodiversidade: Apoio às atividades de conservação, recuperação dos ecossistemas e melhoria dos processos de manejo, que envolvam preferencialmente famílias de baixa renda e comunidades tradicionais, Gestão de Águas - Apoio às atividades de uso e gestão de recursos hídricos , que envolvam, preferencialmente agricultores, organizados por bacia hidrográfica, populações de baixa renda de zonas semiáridas, populações urbanas em situação de risco, prefeituras municipais, Qualidade Ambiental - Promoção da qualidade ambiental, em atividades que envolvam preferencialmente as administrações de municípios de pequeno porte na forma de consórcios públicos, cidades médias e catadores de resíduos sólidos organizados, em temas como: Produção e Consumo Sustentáveis – Apoio às atividades de produção e consumo Sustentáveis, que envolvam preferencialmente arranjos produtivos locais, clusters e a cadeia da construção civil, em áreas como: - Garantia de Direitos da Juventude e prevenção à violência: Juventude Rural.</i>
JUSTIÇA E DIREITO DO INDIVÍDUO PRIVADO DE LIBERDADE	<i>Educação no Sistema Prisional, Sistema Prisional e Saúde, Sistema prisional e urbanismo, Sistema prisional e Direitos Humanos, Geração de Trabalho e Renda no ambiente prisional e para os egressos do sistema prisional.</i>
ARTICULAÇÃO E PARTICIPAÇÃO SOCIAL	<i>Fortalecimento do controle social de políticas públicas e da atuação dos movimentos sociais.</i>
INCLUSÃO PRODUTIVA E DESENVOLVIMENTO REGIONAL: ROTAS DE INTEGRAÇÃO NACIONAL	<i>Inclusão Produtiva nos APL: ovinocapricultura, piscicultura, apicultura, Gemas, jóias e geoturismo, economia criativa.</i>
TRABALHO	<i>Reforma agrária e trabalho rural. Trabalho e inclusão social. Capacitação e qualificação de recursos humanos e de gestores de políticas públicas do trabalho. Cooperativas populares. Questão agrária. Saúde e segurança do trabalho. Trabalho infantil. Turismo e oportunidades de trabalho.</i>