

La extensión universitaria desde la perspectiva estudiantil. El caso de la Facultad de Información y Comunicación en Uruguay

Federico Pritsch¹ | federico.pritsch@fic.edu.uy | Universidad de la República

Romina Verrua² | romina.verrua@fic.edu.uy | Universidad de la República

Recepción: 23/10/23

Aceptación final: 07/11/23

Resumen

Este artículo presenta los resultados de una investigación que explora las percepciones y perspectivas de los/as estudiantes de la Facultad de Información y Comunicación (FIC) de la Universidad de la República (Udelar) respecto a sus experiencias de extensión a lo largo de la carrera. A través de un relevamiento de experiencias del período 2018-2021, el diseño de una encuesta autoadministrada difundida entre los/as estudiantes participantes y la implementación de un grupo de discusión, se analizan las motivaciones y formas de aprendizajes, las particularidades del trabajo en equipo, los tiempos que exigen estas propuestas, los modos de relacionar teoría y práctica, el vínculo docente-estudiante y con los actores sociales, las formas de evaluación y las implicancias de la pandemia y la emergencia sanitaria en el desarrollo de las experiencias.

¹ Docente asistente de la Sección Medios y Lenguajes Audiovisuales de la Facultad de Información y Comunicación. ORCID: 0000-0002-0604-5037.

² Coordinadora de la Unidad de Desarrollo de la Extensión y Actividades en el Medio de la Facultad de Información y Comunicación. ORCID: 0000-0002-0768-8659.

Palabras clave

Extensión universitaria, prácticas integrales, curricularización de la extensión, percepciones estudiantiles, evaluación de la extensión.

A extensão universitária na perspectiva do estudante. O caso da Faculdade de Informação e Comunicação do Uruguai

Resumo

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa que explora as percepções e perspectivas dos alunos da Faculdade de Informação e Comunicação (FIC) da Universidade da República (Udelar) sobre suas experiências de extensão ao longo da carreira. Por meio de um levantamento de experiências do período 2018-2021, do desenho de uma pesquisa autoaplicável divulgada entre os alunos participantes e da implementação de um grupo de discussão, são analisadas suas motivações e formas de aprender, as particularidades do trabalho em equipe e os momentos que essas propostas requerem, as formas de relacionar teoria e prática, o vínculo professor-aluno e com os atores sociais, as formas de avaliação e as implicações da pandemia e emergência sanitária no desenvolvimento das experiências.

Palavras chave

Extensão universitária, práticas compreensivas, curricularização da extensão, percepções dos alunos, avaliação da extensão.

The university extension from the student perspective. The case of the Faculty of Information and Communication in Uruguay

Abstract

This article presents the results of an investigation that explores the perceptions and perspectives of the students of the Faculty of Information and Communication (FIC) of the University of the Republic (Udelar) regarding their extension experiences throughout the race. Through a survey of experiences from the 2018-2021 period, the design of a self-administered survey disseminated among the participating students and the implementation of

a discussion group, their motivations and ways of learning are analyzed, the particularities of teamwork and the times that these proposals require, the ways of relating theory and practice, the teacher-student bond and with social actors, the forms of evaluation and the implications of the pandemic and health emergency in the development of experiences.

Key words

University extension, comprehensive practices, curricularization of extension, student perceptions, evaluation of extension

La extensión es uno de los tres pilares del quehacer universitario. En los últimos 15 años, con las modificaciones en la Ordenanza de Grado de la Universidad de la República (Udelar) e impulsados por las transformaciones de la Segunda Reforma Universitaria³, los nuevos planes de estudio comenzaron a incorporar la extensión dentro de las carreras de forma más orgánica y fue tomando visibilidad dentro de la oferta curricular, generalmente canalizada a través de los Espacios de Formación Integral (EFI)⁴. Estos espacios han permitido articular la función de enseñanza con la extensión (o con la investigación) y han sido una de las principales modalidades de la curricularización de la extensión desde 2009. A estos se les suma la promoción de convocatorias a proyectos estudiantiles de extensión o la participación de estudiantes en proyectos coordinados por equipos docentes.

Históricamente defendida, reclamada y promovida por los/as estudiantes, la extensión en este nuevo contexto gana terreno dentro de la institucionalidad y deja de ser una modalidad “por fuera” de la currícula, desde espacios periféricos de la actividad académica.

Este año cumplen 10 años la Facultad de Información y Comunicación (FIC) y los planes de estudio de las carreras de Comunicación, Bibliotecología y Archivología. En esta etapa fundacional, el desarrollo de prácticas integrales se constituyó como una potente herramienta que complejizó y enriqueció de diversas formas las propuestas de enseñanza, así como diferentes líneas de investigación.

La extensión ha favorecido el desarrollo de espacios de diálogo con actores sociales. En ellos se han resignificado las formas de enseñar y aprender y se han interpelado los modos de producir conocimiento y las formas de dar respuesta a problemáticas que surgen en la sociedad. El campo de la información y la comunicación se enriquece al tender puentes hacia organizaciones sociales, comunidades e instituciones que, en sus demandas y aportes, acercan la práctica a la teoría en un camino de ida y vuelta.

Los EFI han crecido sostenidamente desde 2013 y en los últimos años —aún condicionados por las restricciones sanitarias de la pandemia— presenciamos un incremento significativo. Solo en 2021 se llevaron adelante 27 EFI, en los que estuvieron involucrados 94 docentes, cerca de 800 estudiantes y diversas organizaciones sociales, colectivos, instituciones y comunidades.

3 Se trata, en realidad, de la cantidad de estudiantes relevados/as dentro de cada experiencia de extensión; pero, al realizar más de una actividad en muchos casos, no se trata del número total de estudiantes “reales”, cifra que es un tanto menor.

4 En el año 2009, el Consejo Directivo Central de la Udelar aprobó una resolución “para la renovación de la enseñanza y la curricularización de la extensión y las actividades en el medio”, en la cual se establecieron diferentes lineamientos (Udelar, 2010, p. 18). Se inició así un proceso institucional conocido como Segunda Reforma Universitaria, que apuntó a hacer efectiva la integralidad y a institucionalizar las funciones de enseñanza, investigación y extensión. Hubo una apuesta a incorporar la extensión como un pilar en la construcción de la integralidad y en la transformación de la Universidad.

Además de los EFI, se han desarrollado en la FIC varios proyectos de extensión, algunos financiados por las convocatorias centrales de la Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (CSEAM) y otros enmarcados en los planes de trabajo de los equipos docentes, así como también proyectos estudiantiles apoyados por las convocatorias que impulsa la Unidad de Desarrollo de la Extensión y Actividades en el Medio (UDEA).

En este artículo presentaremos los principales resultados de una investigación que indagó sobre las percepciones y perspectivas de los/as estudiantes de la FIC respecto a las prácticas de extensión por las que han transitado a lo largo de la carrera, incluye los EFI, los proyectos estudiantiles y la participación en proyectos financiados por la CSEAM.

Este proyecto se propuso como objetivos específicos: relevar datos generales sobre las propuestas de EFI y proyectos estudiantiles de extensión desarrollados en el período 2018-2021; analizar las percepciones estudiantiles sobre sus experiencias en extensión; considerar sus motivaciones, aprendizajes, valoraciones sobre los dispositivos pedagógicos, formación profesional, vínculo con actores sociales y procesos interdisciplinarios; caracterizar las implicancias del contexto de emergencia social y sanitaria en el desarrollo de experiencias de extensión en el período 2020-2021 y comparar los resultados generales de esta investigación con los del período 2013-2017.

Si bien la experiencia estudiantil fue un eje importante de anteriores investigaciones de la UDEA (Pritsch et al, 2020), esta estuvo mediada por la visión de los/as docentes implicados/as en los EFI y resultaba de particular interés profundizar en las perspectivas estudiantiles. Por otra parte, la selección en esta oportunidad del período 2018-2021 permite indagar en transformaciones aún no estudiadas, como las implicancias de la emergencia social y sanitaria por el virus SARS-CoV-2 en las experiencias de extensión e integralidad.

Antecedentes y metodología

Además del mencionado trabajo de la UDEA, antecedente directo de esta propuesta, destacamos un proyecto que indagó en la experiencia de docentes y estudiantes de toda la Udelar que participaron en EFI en 2012 (Romano, 2014). Se trata de un contexto institucional en el que comenzaban a implementarse los EFI en el marco del proceso de curricularización de la extensión que promovió la Segunda Reforma Universitaria. En esa investigación, se realizaron entrevistas a docentes y estudiantes de toda la Udelar y se observó una heterogeneidad importante en las propuestas de EFI que se vincula también a las diferentes culturas institucionales de cada servicio, en algunos casos más concebidas como espacios

para “formación de mejores profesionales” y, en otros, como promotoras del aprendizaje de estudiantes tanto como de docentes y como “una forma de hacer universidad más comprometida con la realidad circundante” (Romano, 2014, p. 7). Se señala que

el EFI logró impactar en las maneras en que los estudiantes viven su propia formación: donde conocimiento y hacer pueden ir juntos y además, una experiencia nueva que se desarrolla junto con otros y que se constituye en un espacio de experimentación en sí mismo, que los propios estudiantes pueden vivenciar en su trayectoria educativa. (Romano, 2014, p. 46)

También se subrayan como características distintivas de los EFI la capacidad para repensar las formas de articulación entre las funciones de investigación, enseñanza y extensión, la diversidad de actores sociales y universitarios/as que confluyen en estos espacios y amplían la noción de aula, así como la modificación de los roles entre docentes, estudiantes y actores sociales a partir de la necesidad de resolución de problemas cuyas respuestas no están disponibles a priori: “lo que estructura la relación no es tanto el saber de quién lo pone a disposición de otros, como el no saber que convoca a la búsqueda de respuesta” (Romano, 2014, p. 48).

Destacamos también, como antecedente, la sistematización llevada adelante por la Unidad de Extensión de la Facultad de Ciencias Sociales, centrada en las percepciones de sus estudiantes en torno a su experiencia en EFI, que recoge a su vez un análisis comparativo entre los años 2010 y 2014 (Ferrigno y Marssani, 2015; Unidad de Extensión y Actividades en el Medio, 2015). Para dicha investigación, tuvieron en cuenta las relaciones docente-estudiante, universidad-actores sociales, entre disciplinas y los diferentes espacios donde se llevan adelante estas prácticas.

Para el desarrollo de la presente investigación, en una primera etapa se relevaron los proyectos en los que participaron estudiantes de las tres carreras de la FIC y que involucraron la función de extensión entre los años 2018 y 2021, que incluye EFI, proyectos estudiantiles de extensión y proyectos financiados por las convocatorias de la CSEAM.

En una segunda etapa, se diseñó una encuesta destinada a estudiantes que participaron de alguna de las experiencias relevadas. Para tal fin, se elaboró una base de datos con todas las experiencias del período 2018-2021, los nombres y carreras de pertenencia. Se consiguió así armar una base de datos propia de 1.169 contactos de estudiantes involucrados/as en alguna de las experiencias de extensión en el período por analizar.

El diseño de la encuesta se hizo considerando antecedentes relevantes sobre la temática. Se decidió que la encuesta fuera autoadministrada mediante un formulario virtual de Google y se procuró que esta no fuera demasiado extensa ni compleja, pero que a la vez permitiera extraer información relevante para los objetivos de la investigación. Recibimos 150 respuestas sobre un total de 1.169 estudiantes registrados/as en la base de datos. No se trata de un muestreo representativo del total, pero implica un número relevante que podemos cruzar con algunos datos que tenemos en relación con la sistematización de las experiencias de extensión del período.

La encuesta incluyó preguntas informativas y valorativas de múltiple opción en torno al proceso de aprendizaje, la relación entre teoría y práctica en la participación en estos proyectos, modos de relacionamiento entre los/as participantes, tipo y modo de producción de conocimiento, acercamientos a problemáticas o temáticas sociales, aportes para una formación integral, trabajo interdisciplinario, características y tipos de evaluación. Hacia el final, se hicieron tres preguntas abiertas y opcionales: en torno a las tensiones y potencialidades de los EFI, sobre el trabajo con los actores sociales y sobre las particularidades e implicancias del contexto de pandemia transitado en 2020 y 2021.

Se realizó un primer análisis cuantitativo de la información obtenida en la encuesta. El análisis de los datos permitió realizar algunas comparaciones así como identificar algunas repeticiones en las experiencias. Además, a partir de un análisis cualitativo de las preguntas respondidas del formulario, se fueron identificando algunos sentidos compartidos y señalando referencias que llamaron la atención por su particularidad o excepcionalidad. Con las respuestas de las tres preguntas abiertas se realizó un análisis cualitativo más minucioso, se intentó indagar sobre sentidos que se repitieran con frecuencia —técnica “bola de nieve” (Atkinson y Flint, 2001)—.

A partir de un análisis primario de la encuesta y de haber llegado a ciertas categorías, se decidió realizar un grupo de discusión por su relevante aporte para profundizar sobre algunos ejes de análisis. Este se realizó a través de la plataforma *Zoom* y contó con la participación de seis estudiantes. Se hizo en torno a los ejes temáticos considerados relevantes a partir del análisis de los documentos y los resultados de la encuesta: espacios de trabajo en los que se desarrolló la experiencia; actores sociales; la relación docente-estudiante en el marco de la experiencia; los aprendizajes en el proceso; la evaluación; la tensión producto y proceso en las experiencias y la problematización de su práctica de extensión.

Experiencias de extensión del período 2018-2021. Algunos datos cuantitativos

En el período 2018-2021, 2.340 estudiantes participaron en alguna experiencia que involucra la función de extensión⁵; 657 lo hicieron en los años 2018 y 2019, mientras que 1.683 lo hicieron en el período 2020-2021. Llama la atención, en principio, que en el primer subperíodo se registrara una menor cantidad de proyectos —así como una menor cantidad de estudiantes— respecto a los dos años marcados por el contexto de emergencia sanitaria, en los que se dio un crecimiento significativo tanto en cantidad de propuestas desarrolladas como en cantidad de estudiantes involucrados/as. Es llamativo dado que fueron años en los que la circulación y los contactos interpersonales estuvieron ausentes o bien espaciados. Cabe preguntarnos cómo creció el desarrollo de la extensión, el diálogo con actores sociales, en un contexto de crecientes dificultades para el encuentro.

Es de destacar que las experiencias de extensión en la FIC han articulado con funciones de enseñanza, en su gran mayoría (92,2 %), y con la función de investigación en más de dos tercios de los casos (70,1 %). Esto, en principio, resulta bastante llamativo.

Funciones universitarias que articula:

77 respuestas

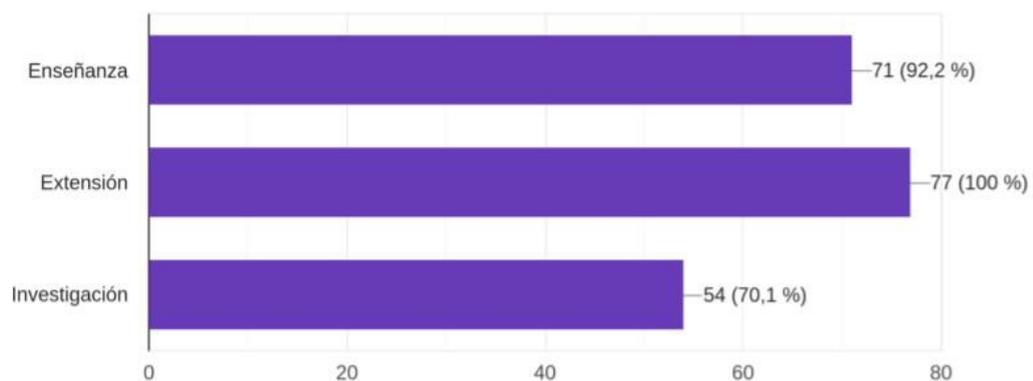


Figura N° 1. Funciones universitarias que articulan las experiencias relevadas

Elaboración propia a partir de los resultados del formulario de **Google**.

⁵ Se definen como dispositivos flexibles que articulan procesos de enseñanza con extensión o investigación, conformados a partir de múltiples experiencias educativas en diálogo con la sociedad, prácticas, cursos, talleres, pasantías, proyectos de extensión o investigación, y asumen diferentes formas de reconocimiento curricular (Udelar, 2010).

En cuanto a la duración de las experiencias de extensión, hay una relativa paridad entre las propuestas semestrales (45,5 %) y las anuales (42,9 %) y son más extrañas otras periodicidades, como las trimestrales u otras (11,7 %).

Duración del proyecto:

77 respuestas

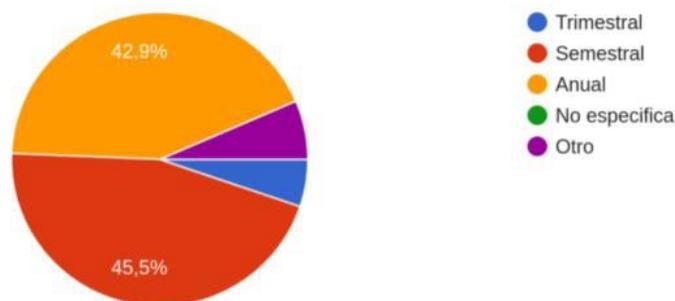


Figura N° 2. Duración de las experiencias relevadas

Elaboración propia a partir de los resultados del formulario de **Google**.

En cuanto a los actores sociales con los que los proyectos de extensión han trabajado, han prevalecido organismos públicos (44,2 %), organizaciones sociales (36,4 %), instituciones educativas (24,7 %), ONG (15,6 %), cooperativas de trabajo (11,7 %), sindicatos (10,4 %), empresas (3,9 %) y cooperativas de vivienda (2,6 %), entre otros actores.

Actores sociales con los que se articuló el proyecto:

77 respuestas

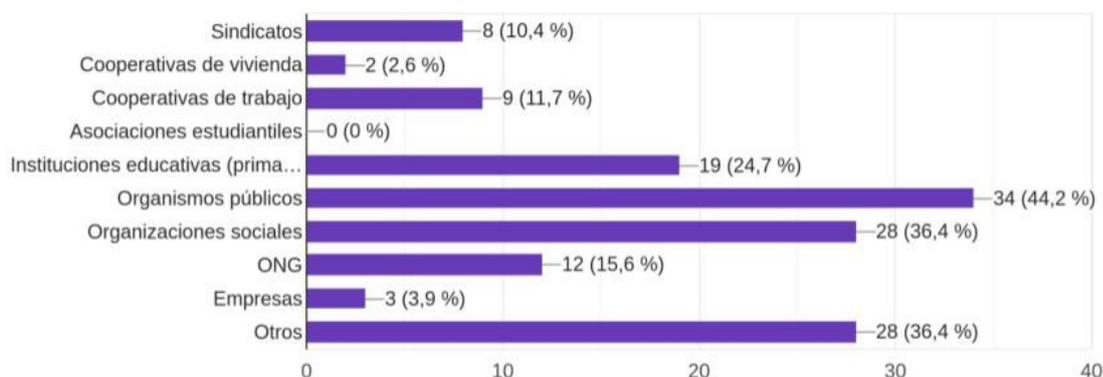


Figura N° 3. Actores sociales con los que articuló el proyecto

Elaboración propia a partir de los resultados del formulario de **Google**⁶.

Percepciones estudiantiles. ¿Qué dice la encuesta sobre sus experiencias de extensión?

Respecto a las razones para participar en el EFI, la mayoría señala las temáticas que este abordaba, aunque se aprecia en segundo lugar la cuestión de los créditos⁷ otorgados como un factor importante. También se destaca, a la hora de elegir participar en un EFI, el trabajo práctico que posibilita, así como los/as docentes referentes de esa propuesta. Menos mencionados como factores decisivos son: los actores con los cuales se trabajaría, el hecho de identificarse como obligatorio o la recomendación e invitación de otros/as estudiantes.

⁶ Reposición del texto cortado: “instituciones estudiantiles: primaria, secundaria, UTU”.

⁷ Modalidad de acreditación de los cursos y experiencias universitarias en la Udelar.



Figura N° 4. Motivaciones con relación a participar de la experiencia
Elaboración propia a partir de los resultados del formulario de **Google**⁸.

El interés en las temáticas propuestas por los equipos docentes parece ser una de las principales razones por las cuales los/as estudiantes seleccionan el EFI en el cual quieren participar. Cabe destacar que la FIC se caracteriza por la abundancia de propuestas de EFI, que desde 2018 en adelante aumentan en número año a año y, en este sentido, existe una variedad de opciones temáticas que posibilita la elección de los/las estudiantes según sus intereses.

Resulta, por otra parte, un dato no menor que el 45,3 % de los/as encuestados/as haya señalado los créditos como motivación y que el 18,7 % manifieste su motivación en el hecho de que “era obligatorio”. Esto puede entenderse en un contexto en el cual han cambiado los planes de estudio de las tres carreras y es requisito para el egreso la participación en una experiencia de extensión universitaria. Por otra parte, resulta llamativo que la participación de docentes referentes tenga mayor incidencia en la decisión que la recomendación de otros/as compañeros/as. El equipo docente a cargo también resulta más importante que los actores sociales con los cuales se trabajará.

⁸ Reposición del texto cortado: 1) porque era obligatorio; 3) por las temáticas que se abordaban; 4) por el trabajo práctico que posibilitaba; 5) por los actores con los cuales se desarrollaba la experiencia; 6) por los/as docentes referentes; 7) por recomendación/invitación de un grupo de compañeros/as; otros.

Tu participación en el EFI implicó...

150 respuestas

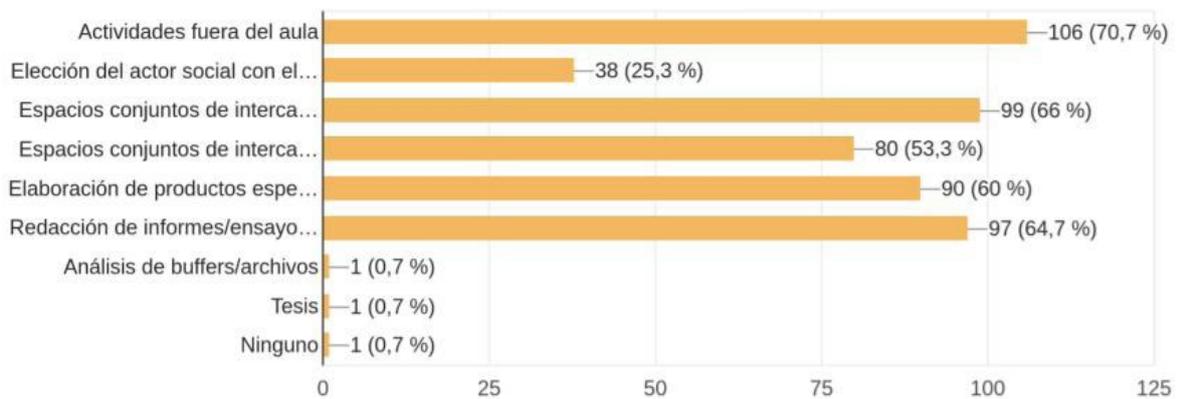


Figura N° 5. Implicancias de la participación en la experiencia
Elaboración propia a partir de los resultados del formulario de **Google**⁹.

El 70,7 % de los/as encuestados/as manifiesta haber tenido actividades fuera del aula. Esto deja entrever que casi un 30 % (poco menos de un tercio) no ha tenido actividades fuera. Esto nos lleva a pensar las particularidades del período atravesado por la pandemia (2020-2021) y cómo se articuló lo territorial con las limitaciones propias de la emergencia sanitaria. Del total de respuestas, 31 experiencias se desarrollaron en 2018 y 2019. En estos años, ninguno de los EFI fue desarrollado de manera virtual y solo 3 fueron desarrollados enteramente en las instalaciones de la Facultad. Del total, 119 proyectos fueron en 2020 y 2021. En 2020 no hubo ninguna experiencia que se llevara a cabo totalmente dentro de la FIC y hubo 8 experiencias (una cuarta parte del total de ese año) desarrolladas totalmente de manera virtual. En 2021, 23 de las 87 propuestas (nuevamente, una cuarta parte de ese año) fueron realizadas completamente en modalidad virtual y se registraron 5 experiencias desarrolladas totalmente en la Facultad. A partir de las experiencias de los/as estudiantes, podemos encontrar rasgos de una gran transformación de los espacios y modalidades en las que acontece el trabajo de los EFI, y la modalidad 'totalmente virtual' aparece como una opción a partir del comienzo de la pandemia.

9 Reposición del texto cortado: 2) elección del actor social con el que se desarrolló la experiencia; 3) espacios conjuntos de intercambio y toma de decisiones entre docentes y estudiantes; 4) espacios conjuntos de intercambio y toma de decisiones entre estudiantes y actores sociales; 5) elaboración de productos específicos (audiovisuales, fotografía, audio, materiales impresos, instalaciones, sistematización, etc.); 6) redacción de informes/ensayos reflexivos sobre la experiencia.

¿Dónde se implementó principalmente el EFI?

150 respuestas

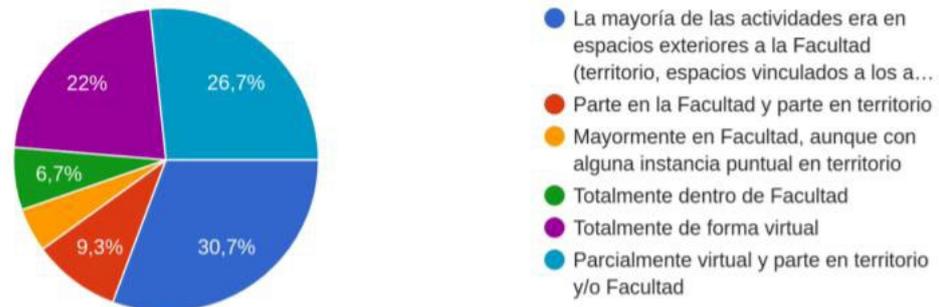


Figura N° 6. Espacios donde se desarrolló la experiencia

Elaboración propia a partir de los resultados del formulario de **Google**¹⁰.

En una cuarta parte de los casos (25,3 %), las personas encuestadas mencionan haber participado en la elección del actor social con el cual trabajar. Esto habla de la existencia de EFI que parten de acuerdos de trabajo con actores sociales previos a su implementación y otros en los que hay una línea temática o perspectiva de trabajo acordada, pero los/as estudiantes son quienes deben tomar parte de la instancia de contacto y acuerdo de trabajo con los actores sociales.

El 66 % menciona que existieron “espacios conjuntos de intercambio y toma de decisiones entre docentes y estudiantes”, mientras que el 53,3 % afirma que tuvieron instancias de intercambio y toma de decisiones junto a los actores sociales.

El 60 % indica que su participación implicó la elaboración de productos específicos (audiovisuales, fotografías, audios, materiales impresos, instalaciones, sistematización, etc.), mientras que el 64,7 % señala que tuvo que elaborar informes o ensayos reflexivos sobre la experiencia. Sobre lo primero, podría considerarse una característica de las carreras de la FIC la expectativa por generar productos concretos, quizás más inespecífica en otras carreras del área social (Sociología, Trabajo Social, Humanidades, Ciencias Políticas, Psicología Social, etc.). De hecho, la demanda de actores sociales muchas veces parte de la necesidad de materializar un producto. En este punto, aparece una posible tensión en el marco de los

10 Reposición del texto cortado: 1) la mayoría de las actividades era en espacios exteriores a la Facultad (territorio, espacios vinculados a los actores sociales con los que se trabajó).

proyectos de extensión, ya que los procesos —fundamentales para el desarrollo de la propuesta— se ven atravesados por la necesidad de productos finales —muchas veces solicitados por los actores sociales— y esto condiciona los ritmos o modalidades de la experiencia.

En relación con actividades realizadas en el trabajo con actores sociales, el 54,7 % respondió que realizaron reuniones; el 46 %, observaciones; el 44 %, entrevistas; el 37,3 %, productos comunicacionales y el 34 %, talleres. La encuesta, como instrumento, no nos permite responder, por ejemplo, qué sucedió en las reuniones, observaciones y entrevistas o cómo fue ese encuentro entre estudiantes y actores sociales. Sin embargo, se destaca positivamente que la más mencionada sea la reunión —por sobre la observación—, que necesariamente implica una posibilidad de diálogo e intercambio entre las partes.

Trabajo en equipo y exigencia en los tiempos como desafío

Con relación a las tensiones o dificultades planteadas por los/as estudiantes, identificamos algunas que llamaron la atención por su repetición o bien por su particularidad. Es destacable que en este caso la inmensa mayoría de estas percepciones corresponde a quienes seleccionaron experiencias de los años 2020 y 2021. Una de las más mencionadas se relacionó con la dificultad del trabajo en equipo.

Al mismo tiempo que es señalado como una dificultad del proceso, el trabajo en equipo es, en muchos casos, reconocido como un aprendizaje significativo que, a pesar de haberse constituido como un conflicto en el transcurso de la experiencia, ha brindado herramientas para enfrentarse a ese tipo de modalidad en el futuro.

También se hizo referencia en varias oportunidades a la exigencia que requiere la participación en un EFI, ya sea con relación a los tiempos y disponibilidades o al trabajo a realizar. Al salirse de la estructura de cursada habitual, en la que hay un horario y lugar establecidos de encuentro, un programa definido y un cronograma de clases, lecturas y trabajos ya claros desde el comienzo, las experiencias de extensión generan dificultades en cuanto al manejo de tiempos que requieren mayor flexibilidad al estudiantado. Esto implica mayores dificultades para quienes trabajan más horas, ya que su participación queda más condicionada y se genera una situación de incertidumbre acerca de la posibilidad de continuidad cuando no se tiene claridad sobre los días y horarios en los que se podrán desarrollar las actividades. Algunos comentarios parecen dar indicios de que la virtualidad facilitó, en parte, una mayor participación en este tipo de actividades al desterritorializar algunos espacios de encuentro

y trabajo (más adelante nos detendremos específicamente sobre las implicancias y particularidades de la virtualidad en los procesos de extensión).

El tiempo dedicado a este tipo de procesos se ha señalado también como una tensión, ya que aparece la necesidad de profundizar el trabajo realizado. Cuando ahondamos sobre este aspecto en el grupo de discusión, se enfatizó sobre la escasez de tiempo para cumplir los objetivos, para desarrollar la experiencia con mayor tranquilidad y también apareció la expresión de deseo.

Las experiencias de extensión sin dudas cuentan con tiempos más difíciles de controlar en tanto incluyen a otros actores y se articulan a partir de problemáticas sociales como eje estructurador para definir formas de trabajo que puedan abordarse desde diferentes perspectivas. Pueden identificarse tensiones entre los tiempos percibidos a veces como “excesivos” y la necesidad de “completar” el proceso que la experiencia abre de forma satisfactoria.

Romper las fronteras entre teoría y práctica como potencial

Es de destacar la gran cantidad de referencias positivas respecto a la articulación entre los saberes-conocimientos y la experiencia. En algunos casos predomina una visión de la experiencia más cercana a la idea de “aplicar los conocimientos”, en otros se enfatiza la “profundización” de estos a partir de instancias prácticas “reales”, y varios destacan la interdisciplina y el diálogo de saberes como una forma diferente de vincular los conocimientos aprendidos en la carrera con instancias de trabajo con otros actores.

En muchos de estos casos, por la forma en que está compuesta la frase, parecería prevalecer una concepción de extensión como “aplicación” del conocimiento teórico, más que como resignificación o interpelación. Esto puede tener que ver con la impronta de las diferentes experiencias. La UDEA ha identificado anteriormente (Pritsch et al, 2020) propuestas de extensión vinculadas fuertemente a prácticas preprofesionales (PPP) donde la premisa del diálogo entre saberes y el aprendizaje por problemas puede quedar más difusa y prevalece una impronta de aplicación práctica de conocimiento de forma más lineal y planificada de antemano. En cualquier caso, hay que entender que, lejos de concebirse como un cuerpo homogéneo, las experiencias de extensión son diversas y es probable encontrar un continuum de matices entre propuestas: algunas con un fuerte énfasis en poner en crisis los conocimientos adquiridos a partir de la necesidad de resolver problemas complejos junto a otros, y otras que tienen el énfasis en la aplicación de conocimientos a partir de una propuesta disciplinar y acuerdos de trabajo con los actores más marcados y definidos de antemano.

En este sentido, se destaca especialmente la posibilidad de conocer mejor el medio, aprender en contacto con actores sociales y enmarcar el trabajo en ámbitos “reales”, lo que propicia el intercambio e incluye tener que llegar a acuerdos con otros/as.

Las dificultades anteriormente señaladas sobre los desafíos del trabajo en grupo se ven también como instancias de aprendizaje significativo. Más allá de lo difícil y conflictivo que pueda ser poner en común con otros/as, tanto pares como actores sociales con los que se trabaja, esto termina siendo un aspecto fundamental del proceso de aprendizaje. Algo que atraviesa muchos de estos comentarios es la posibilidad de conectarse con “otro punto de vista” vinculado a la interacción con actores sociales, que habilita un acercamiento a lo social desde un lugar diferente al “teórico” que prevalece en la formación.

También se mencionó numerosas veces la potencialidad de ser una experiencia de formación holística y de acercamiento al campo profesional. En el grupo de discusión se abordó concretamente la relación o diferencia con una PPP. ¿Cuál es el punto de vista de los/as estudiantes sobre esto? Encontramos diferentes percepciones vinculadas a las experiencias por las que pasó cada estudiante. En los casos en los que podían ser validadas como experiencias de extensión y no como PPP, definieron rasgos que las diferencian, mientras que cuando la experiencia incluyó la acreditación de las dos prácticas, como es el caso de algunos de los seminarios de trabajo final de grado de las carreras de Comunicación, aparecieron más dudas. Con matices en miradas y perspectivas, observamos que se reiteraba, en la perspectiva de los/as estudiantes, la mención a la ambigüedad de estas dos experiencias universitarias. Estas opiniones dan cuenta de falta de claridad o de herramientas para lograr identificar qué distingue a una de otra.

En relación con los rasgos de extensión, específicamente en el caso de Comunicación, se planteó que los tipos de proyectos de extensión que se llevan a cabo dependen de la orientación que realice el/la estudiante¹¹. En este sentido, se consultó en el grupo de discusión si hubo instancias de acercamiento a herramientas teóricas o metodológicas junto con docentes antes de los encuentros con los actores sociales. La respuesta generalizada es que no tienen este tipo de instancias, donde se intercambie o problematice qué es la extensión, cuáles son las diferentes maneras de concebirla y llevarla adelante o bien cuáles son sus principios metodológicos, en ninguna parte del proceso. Cabe destacar, sin embargo, que se menciona a la UDEA como el espacio que apoyó de diferentes maneras esta formación, ya sea con acompañamiento, talleres o cursos.

11 En la Udelar es posible realizar 7 orientaciones en la carrera de Comunicación: Periodismo, Organizacional, Educativa y Comunitaria, Publicidad, Audiovisual, Multimedia e Investigación.

Estos aportes son importantes para considerar orientaciones para futuros trabajos tanto para la UDEA y las funciones de prácticas preprofesionales como para los equipos docentes que coordinan este tipo de proyectos.

Aspecto formativo: el aprendizaje y el vínculo docente-estudiante

Como en investigaciones anteriores (Pritsch et al, 2020), en el marco de proyectos de extensión se destaca un mayor acercamiento en el vínculo entre docente y estudiante que en las instancias de las unidades curriculares clásicas. Se menciona, por otra parte, la flexibilidad del EFI como un potencial para la experiencia de aprendizaje. Finalmente, la participación en proyectos de extensión se destaca como aporte relevante para la formación en integralidad, especialmente en relación con el vínculo posible con la investigación.

Algunos de estos aspectos fueron profundizados en el grupo de discusión. Con relación al aprendizaje, se destaca como una propuesta que permite mayor autonomía estudiantil para tomar decisiones y resolver problemas.

Encontramos en este aspecto una diferencia en la percepción de estudiantes que hicieron un proyecto estudiantil de extensión respecto a quienes participaron de un EFI. La sensación de autonomía en los primeros es aún mayor. Asimismo, tal como fue presentado, el acompañamiento docente se percibe como fundamental para el proceso y se transforma respecto al tradicional vínculo docente-estudiante.

Estos rasgos que desde la perspectiva estudiantil caracterizan la propuesta pedagógica de los EFI coinciden con la mirada que los/as docentes tienen sobre esta dimensión (Pritsch et al, 2020): la transformación del vínculo teoría y práctica —más allá de los matices ya mencionados— y el trabajo de producción de conocimiento con docentes y pares. En este sentido, se distingue el acercamiento y confianza entre docentes y estudiantes respecto a modalidades de enseñanza tradicionales. Aparecen expresiones en las cuales docentes y estudiantes son “compañeros” de equipo que trabajan para el mismo objetivo.

El vínculo con actores sociales: acuerdos, dificultades y fortalezas

Con relación al vínculo con actores sociales, se plantearon diferentes características, obstáculos y fortalezas. Algunas menciones en las encuestas refieren a obstáculos en los procesos de trabajo entre actores universitarios y no universitarios. Como dificultades, se especifican aspectos vinculados a la comunicación; se menciona, en algunos casos, una barrera lingüís-

tica con los actores; o se habla de la propia falta de experiencia o información por parte de los/as estudiantes. También se señalaron dificultades para llegar a acuerdos de coordinación para el trabajo y en relación con un diálogo que permita conocer y comprender la mirada de los/as otros/as.

Se mencionaron también discrepancias en torno a las expectativas de los actores no universitarios en la experiencia. Por otra parte, mencionan algunas dificultades que aparecen en el diálogo con actores sociales, en particular por los diversos intereses o expectativas que cada actor tiene o propias de las diferencias culturales que aparecen en el encuentro con otros.

Con relación al diálogo con actores sociales, los/as encuestados/as también destacaron fortalezas y aportes del trabajo conjunto. Una de las menciones refiere a la buena disposición para recibir a actores universitarios. De manera reiterada destacan como valioso el aporte de conocimientos desde una mirada diferente, así como el aprendizaje reflexivo que posibilita el diálogo. Los/as estudiantes destacan el proceso de trabajo junto con actores sociales como relevante para su formación como profesionales. Al profundizar sobre este tema en el grupo de discusión hubo una coincidencia unánime en relación con el primer acuerdo de trabajo: los grupos de estudiantes no participan de la selección de los actores sociales con los cuales se va a trabajar. Se mencionan diferentes situaciones, desde “no tuvimos ningún tipo de voz ni voto”, hasta la elección dentro de algunas opciones planteadas por el equipo docente; solo se mencionó una experiencia en la cual los/as estudiantes definían temática y espacio más adecuados. Aparece una ausencia de participación estudiantil en el primer momento de acuerdos de trabajo, pero hay participación en las etapas siguientes, en algunos casos con ciertas dificultades.

Los aportes planteados por estudiantes invitan a reflexionar en torno a los diferentes momentos de acuerdos de trabajo con actores sociales. Los primeros, como instancias fundacionales, no deben ser las únicas instancias en las que se establecen formas y modalidades de trabajo. La incorporación de otros integrantes en el transcurso del proyecto plantea la necesidad de que estos acuerdos se vayan renovando o ratificando en diferentes momentos del proceso.

La etapa final: la evaluación

Aparecieron algunas menciones que refieren a pensar innovadoras maneras de evaluar estas experiencias. En las actividades de extensión o integralidad se percibe la evaluación

como un aspecto que debe transformarse, que aún se parece mucho a la evaluación de los aprendizajes de propuestas de unidades curriculares tradicionales.

Aparece mencionada de diferentes maneras la evaluación final de la experiencia realizada por estudiantes —a modo de sistematización—, informe final o reflexión sobre lo hecho. Sin embargo, continúa siendo, mayoritariamente, una modalidad en la que estudiantes “vuelcan” sus saberes y son evaluados por docentes, es decir, un modo de evaluación no muy diferente al de cualquier otra propuesta curricular. Esta característica sobre la propuesta de evaluación coincide con investigaciones anteriores y con la perspectiva docente al respecto (Pritsch et al, 2020).

En relación con las experiencias de 2020 y 2021, aparecieron menciones específicas sobre el contexto de pandemia. Dentro de los obstáculos se mencionó el entorpecimiento de los encuentros presenciales y la complejidad de los encuentros virtuales. Paradojalmente, sin embargo, se habló también de la dificultad en relación con los encuentros presenciales y los traslados que implican.

Conclusiones

A partir del análisis realizado, observamos que los/as estudiantes de la FIC tienen percepciones diversas sobre las experiencias de extensión. En cuanto a los tiempos y disponibilidades, encuentran dificultades en el manejo de horarios flexibles, lo que afecta la continuidad y la participación especialmente para quienes trabajan.

El trabajo en equipo es visto como una dificultad pero también como un aprendizaje significativo. Reconocen que trabajar con pares y actores sociales es fundamental para su formación, aunque a veces las decisiones colectivas puedan ser extenuantes.

La interacción con actores no universitarios se valora positivamente, ya que acerca la “realidad” y conecta conocimientos con problemáticas sociales. También se destaca el “choque cultural” al conocer realidades desfavorables. Algunos/as consideran que estas experiencias deberían ocurrir más temprano en la carrera.

Las experiencias de extensión e integralidad se destacan como propuestas que permiten mayor autonomía estudiantil para tomar decisiones y resolver problemas y una formación holística y de acercamiento al campo profesional.

Se valora la dimensión práctica de las experiencias, pero a veces aparece como dificultad la búsqueda de coherencia o equilibrio entre las formas aprendidas en la carrera sobre determinados procesos y la forma de transmitir y lograr apropiación de esas herramientas con la comunidad.

En algunos casos predomina una visión de la experiencia más cercana a la idea de “aplicar los conocimientos”, en otros se enfatiza la “profundización” de estos a partir de instancias prácticas “reales”, y varios destacan la interdisciplina y el diálogo de saberes como una forma diferente de vincular los conocimientos aprendidos en la carrera con instancias de trabajo con otros actores.

En relación con la planificación y los acuerdos de trabajo, se observa que los equipos docentes y actores sociales son quienes hacen los acuerdos de trabajo generales y los grupos de estudiantes, generalmente, comienzan a participar en el desarrollo de las propuestas y no en la definición de los objetivos.

La evaluación, si bien se valora una flexibilidad mucho mayor que en las unidades curriculares normales, se percibe como un aspecto que aún se parece mucho a las instancias evaluativas de aprendizajes de las unidades curriculares tradicionales.

La distinción entre prácticas preprofesionales y extensión es difusa para muchos/as estudiantes. En relación con la formación en extensión, los/as estudiantes destacan que no reciben formación específica sobre esta función universitaria en el marco de los proyectos que desarrollan. Es posible pensar, en este sentido, lo relevante que es el desarrollo de la enseñanza por parte de la Unidad de Extensión, así como lo importante que puede ser para orientar mejor y brindar mayor cantidad de herramientas para que los equipos docentes puedan explicitar teórica y metodológicamente qué perspectiva de extensión quieren desarrollar en el trabajo con los actores no universitarios.

Si bien con los resultados de esta investigación podemos saber que los créditos son una de las razones importantes que llevan a los/as estudiantes a realizar estas prácticas, también sabemos que en el transcurso de la experiencia los intereses y deseos se van transformando. Finalmente, con relación a cómo impactó la pandemia en el desarrollo de los proyectos de extensión y en la percepción de los/as estudiantes, las respuestas son complejas; por momentos, antagónicas. En muchos casos se planteó la pandemia como dificultad, en un contexto de limitación de actividades presenciales y el desarrollo de casi la totalidad de las actividades académicas en espacios virtuales. La virtualidad se planteó como un aspecto que indudablemente condiciona, pero que no lo hace necesariamente de manera negativa. Se detalló que el formato virtual inhibe un intercambio más fluido entre participantes. Algunas experiencias en pandemia no consolidaron un encuentro presencial con los actores sociales, pero en otros casos, incluso, no se llegó a interactuar de forma virtual, sino que se

limitaron al intercambio de correos. Esto impacta directamente en el tipo de proceso que puede articularse entre actores universitarios y no universitarios. Algunos/as encuestados/as se preguntaron si puede haber extensión en la virtualidad y si esta modalidad no restringe la participación de los actores sociales “menos privilegiados” que no pueden acceder a las TIC. Se destacó también la dificultad de esta modalidad con relación a la accesibilidad. Asimismo, las modalidades virtuales desarrolladas durante la pandemia posibilitaron mayor participación al desterritorializar algunos espacios de encuentro y trabajo: durante los años 2020 y 2021 se incrementó el número de EFI desarrollados y de cantidad de estudiantes participantes.

Al interior de cada proyecto se resolvió de manera diferente la participación en el contexto de pandemia. Mientras hubo algunas experiencias que se limitaron al contacto virtual, en otros casos hubo instancias de trabajo presencial —con recaudos sanitarios—. En algunos casos, sobre todo en generaciones que ingresaron a la carrera en 2020 y 2021, los EFI terminaron siendo los únicos espacios de presencialidad durante ese período, el único contacto físico con el edificio, docentes y pares. Un oasis en medio de dos años de clases virtuales.

Bibliografía

Atkinson, R. y Flint, J. (2001). Accessing hidden and hard-to-reach populations: Snowball research strategies. *Social Research Update*, 33, 1-5.

Ferrigno, F. y Marssani, A. (2015). Aportes para la discusión sobre la desnaturalización de los procesos de formación desde la integralidad. [Ponencia]. *II Jornadas de Investigación en Educación Superior*. Comisión Sectorial de Enseñanza, Universidad de la República.

Pritsch, F., Verrua, R., Pintado, X., y Varela, J. (2020). *Miradas sobre la extensión desde los EFI. La construcción de la extensión en la experiencia de los EFI en la FIC: emergentes hacia una formación integral*. Unidad de Desarrollo de la Extensión y las Actividades en el Medio, Facultad de Información y Comunicación, Universidad de la República. https://fic.edu.uy/sites/default/files/inline-files/Miradas%20sobre%20la%20extensio%CC%81n_WEB.pdf

Romano, A. (Coord.). (2014). *Evaluación de las políticas de extensión: la experiencia de los Espacios de Formación Integral (EFI)*. Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio, Universidad de la República. https://www.fhuce.edu.uy/images/Unidad_de_extension/documentos_de_trabajo/Informe%20Evaluacin%20EFI_2014.pdf

Unidad de Extensión y Actividades en el Medio de la Facultad de Ciencias Sociales. (2015). *Espacios de Formación Integral en la Facultad de Ciencias Sociales. Percepciones de los estudiantes*. [Documento de trabajo].

Universidad de la República. (2010). *Hacia la Reforma Universitaria. Cuaderno 10. La extensión en la renovación de la enseñanza: espacios de formación integral*. http://www.extension.fmed.edu.uy/sites/www.extension.fmed.edu.uy/files/LIBRO%20o8_Hacia-la-reforma-universitaria_la-extensio%CC%81n-en-la-renovacio%CC%81n-de-la-ensen%CC%83anza.pdf

Licencia Creative Commons

Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

