

**Informe final**  
**“Evaluación de las políticas de extensión”:**  
**La *experiencia* de los Espacios de Formación**  
**Integral (EFI).”**

Equipo de trabajo:  
Antonio Romano (coord.)  
Leticia D’Ambrosio  
Adrián Silvera  
Victoria Méndez

## **Introducción**

### **1. “Aprender de los otros”. La perspectiva de los estudiantes**

#### 1.1 La implementación de los EFI

##### 1.1.1 Comparación con el aula clásica

1.1.1.1. La obligatoriedad de la participación

1.1.1.2. El control de asistencia

1.1.1.3. La evaluación

##### 1.1.2 Comparación con una actividad práctica

1.1.2.1. Cantidad de actividades del EFI

1.1.2.2. Lugar de realización de las actividades del EFI

1.1.2.3. Acompañamiento docente

##### 1.1.3 La especificidad de los EFI

1.1.3.1. Otros docentes, otros estudiantes

1.1.3.2. Presencia de otros actores no universitarios y otras yerbas

1.1.3.3. Teoría y práctica

1.1.3.4. Sobre la participación

#### 1.2 .Consideraciones desde la visión de los estudiantes

##### 1.2.1 La interacción con “otros”. Miradas múltiples

1.2.1.1. El “tejido” y el “muro” de la universidad

1.2.1.2. Posibilidades y tensiones del conocimiento puesto en circulación

##### 1.2.2 La relación con los docentes: “el trabajo en equipo”

##### 1.2.3 La cuestión interdisciplinar: “aprender de los otros”

1.2.4 Limitaciones y potencialidades en la implementación de los EFI: la cuestión del tiempo y el alcance

#### 1.3 La evaluación de la experiencia

### **2. “Salir del aula”. La perspectiva de los docentes**

#### 2.1 Aprender a pensar con el otro

#### 2.2 “El aula magnificada”

#### 2.3. Resignificar la trayectoria educativa

#### 2.4 Cambio en la relación entre docentes y estudiantes: una apuesta pedagógica

#### 2.5 Interdisciplinariedad e integralidad

2.6 La evaluación de los EFI

### **3. “Otra forma de hacer universidad”. La perspectiva de las unidades de extensión**

3.1 La extensión en los servicios: marcos institucionales que benefician y dificultan el trabajo

3.2 Aportes a la formación de los estudiantes y docentes. Los EFI como experiencias significativas

### **4. Algunas conclusiones**

## **Ficha técnica:**

El trabajo de campo de la presente investigación fue llevado a cabo entre setiembre de 2012 y octubre de 2013. Durante ese período, se realizaron entrevistas semi-estructuradas a 42 docentes, 41 estudiantes que participaron en 2012 en EFI de profundización de toda la UDELAR y se concertaron reuniones con 20 unidades de extensión. Finalmente se sistematizó la información en categorías de análisis.

El relevamiento cualitativo implicó entrevistas a dos docentes y dos estudiantes por Servicio Universitario y encuentros con los integrantes de las Unidades de Extensión de cada Servicio, abarcando un total de veinte Servicios. Las Facultades y Centros Universitarios relevados fueron: Facultad de Química, Facultad de Medicina, Facultad de Ciencias Económicas, Facultad de Ciencias, Centro Universitario de la Regional Norte, Centro Universitario del Este, Facultad de Arquitectura, Facultad de Ciencias Sociales, Facultad de Agronomía, Escuela de Nutrición, Facultad de Veterinaria, Facultad de Odontología, Facultad de Derecho, Facultad de Ingeniería, Escuela Universitaria de Bibliotecología y Ciencias Afines, Instituto Superior de Educación Física, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Facultad de Psicología, Escuela Nacional de Bellas Artes y la Facultad de Información y Comunicación (exLICCOM).

También se aplicó una encuesta representativa a estudiantes que participaron en Espacios de Formación Integral en 2012. El diseño muestral elegido fue estratificado por conglomerados y se realizó de manera bi-etápica, seleccionando en una primera etapa los EFI y en una segunda fase se seleccionaron estudiantes (unidades finales de muestreo). Para este trabajo fueron contratados 2 supervisores de campo que tuvieron como función la identificación de listas de encuestados, armados de hojas de ruta y procesamiento de datos. Para aplicación de la encuesta se contrataron 12 pasantes que realizaron las encuestas a los estudiantes durante dos meses en 2013. La muestra seleccionada fue de 410 estudiantes.

*El equipo estuvo integrado por*

Antonio Romano (coordinador). Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación – Unidad para la Integración de las Funciones Universitarias, Facultad de Información y Comunicación.

Leticia D'Ambrosio, Centro Universitario Regional Este

Adrián Silveira, Facultad de Información y Comunicación. Facultad de Ciencias Sociales.

Victoria Méndez, Programa APEX-Cerro.

## Introducción

El documento que estamos presentando es una versión resumida y reorganizada del informe “Evaluación sobre las Políticas de Extensión relacionadas con los procesos de integralidad en la Universidad de la República” que elaboramos en 2013 y que recoge el resultado del proyecto de investigación que realizó un equipo de investigación que tuvo su lugar de inscripción en el Instituto de Educación de la FHCE. El objetivo del proyecto fue ofrecer un acercamiento a la percepción de los actores involucrados (docentes, estudiantes y unidades de extensión) acerca del impacto de la implementación de los Espacios de Formación Integral de profundización en el marco del proceso de curricularización de la extensión.

La coordinación del equipo de investigación estuvo a cargo del Prof. Adj. Antonio Romano, el cual se subdividió en dos grupos. El primer grupo de trabajo fue coordinado por la antropóloga Prof. Adj. Leticia D'Ambrosio que tuvo a su cargo el trabajo de diseño, coordinación de las entrevistas y observaciones de campo que se realizaron a estudiantes, docentes y unidades de extensión. Este subequipo involucró a cinco pasantes<sup>1</sup> que desarrollaron el trabajo de campo durante tres meses. Durante ese período, se realizaron entrevistas semi-estructuradas a 42 docentes, 41 estudiantes que participaron en 2012 en EFI de profundización de toda la UDELAR y se concertaron reuniones con 20 unidades de extensión<sup>2</sup>. Finalmente se sistematizó la información en categorías de análisis.

Por su parte, el sociólogo Adrián Silveira fue el responsable del otro subequipo. El Prof. As. Silveira tuvo como tarea el diseño de la muestra y la aplicación de una encuesta representativa de los estudiantes que participaron en los EFI en 2012. El diseño muestral elegido fue estratificado por conglomerados y se realizó de manera bi-etápica, seleccionando en una primera etapa los EFI y en una segunda fase se seleccionaron estudiantes (unidades finales de muestreo). Para este trabajo fueron contratados 2 supervisores de campo que tuvieron como función la identificación de listas de encuestados, armados de hojas de ruta y procesamiento de datos. Para aplicación de la encuesta se contrataron 12 pasantes que realizaron las encuestas a los estudiantes durante dos meses en 2013. La muestra seleccionada fue de 410 estudiantes.

El trabajo de los equipos se desarrolló desde septiembre del año 2012 y se extendió hasta mediados del año 2013. La primera versión del informe fue entregada hacia el mes de octubre de 2013.

---

1 Ayudante Bcher. Nicolás Nuñez, Ayudante Bcher. Victoria Méndez, Ayudante Lic. Lucía Abaddie, Ayudante Bcher. Rossana Passegi y Ayudante Bcher. Patricia Totorica.

2 El relevamiento cualitativo implicó entrevistas a dos docentes y dos estudiantes por Servicio Universitario y uno o dos encuentros con los integrantes de las Unidades de Extensión de cada Servicio, abarcando un total de veinte Servicios. Las Facultades y Centros Universitarios relevados fueron: Facultad de Química, Facultad de Medicina, Facultad de Ciencias Económicas, Facultad de Ciencias, Centro Universitario de la Regional Norte, Centro Universitario del Este, Facultad de Arquitectura, Facultad de Ciencias Sociales, Facultad de Agronomía, Escuela de Nutrición, Facultad de Veterinaria, Facultad de Odontología, Facultad de Derecho, Facultad de Ingeniería, Escuela Universitaria de Bibliotecología y Ciencias Afines, Instituto Superior de Educación Física, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Facultad de Psicología, Escuela Nacional de Bellas Artes y la Facultad de Información y Comunicación (exLICCOM).

La extensión del informe original llevó a plantearnos la necesidad de ofrecer una versión resumida que sintetiza los aspectos esenciales del trabajo. En esta oportunidad, el informe va estar estructurado en torno a un eje que el equipo consideró relevante, teniendo en cuenta la especificidad de este tipo de política que son los Espacios de Formación Integral que apuntan a tener un impacto en el proceso de formación de los estudiantes. En particular, analizaremos desde un punto de vista cualitativo y cuantitativo, cuáles son las percepciones que tienen estudiantes, docentes y unidades de extensión respecto al impacto de estas propuestas sobre el proceso de formación de los estudiantes.

\*\*\*\*\*

En primer lugar, resulta pertinente realizar algunas aclaraciones que ayudan a enmarcar el trabajo que vamos a presentar. El primer aspecto a destacar se refiere a las características de los Espacios de Formación Integral como dispositivos pedagógicos. Los EFI constituyen una forma de traducción en términos de pedagógicos del proceso de curricularización de la extensión. Desde este punto de vista, no se puede desconocer la importancia del impacto que ha tenido para la docencia universitaria el esfuerzo de tratar de incorporar la extensión a las prácticas de formación de los estudiantes en el marco de su trayectoria educativa. Este es un fenómeno que excede la voluntad de participación en estas actividades que puedan expresar los actores. Con esto queremos señalar que la existencia de estos espacios no implicó una imposición a las prácticas docentes, pero supuso la definición de una política universitaria que tendió a promover la integralidad y que le otorgó un sentido, una relevancia y recursos a estas propuestas, para que pudiera llevarse adelante. Este es un presupuesto de partida en nuestro trabajo. No es objeto de este informe la evaluación de la contribución de los Espacios de Formación Integral al desarrollo de la integralidad. El objeto de análisis estará centrado en la percepción sobre la experiencia de los actores universitarios involucrados en estos espacios de formación.

Segunda cuestión a señalar. El proceso de curricularización de la extensión obligó a incorporar un tipo de práctica que tiene como característica definitoria el trabajo con actores no universitarios. Esta práctica que desterritorializa parcialmente el trabajo de aula, establece unos tiempos, unas formas de evaluación, un tipo de relación entre docentes y estudiantes, entre estudiantes y de estos con el saber, que altera profundamente las formas de trabajo docente. Por tanto, es posible adelantar que en la medida que este tipo de actividades adquiera importancia en el transcurso de las propuestas de formación en la UDELAR, el concepto de “aula universitaria” va a comenzar a sufrir variaciones. Un aspecto particularmente importante que el trabajo pretende señalar es el impacto de la interpelación de estas prácticas a los dispositivos de clase tradicional, sobre todo en el caso de aulas masificadas. No obstante, quedarán para futuros trabajos estudiar en qué medida los EFI se ven como una alternativa al trabajo de clase o si se conciben como una forma de ampliación de esta.

Tercera cuestión. Tradicionalmente en la universidad existen dos modelos tendenciales de prácticas de enseñanza estructuradas en torno a: 1) la enseñanza del conocimiento sistematizado y 2) la práctica profesional. A estos dos tipos de espacios de circulación del saber corresponden dos formatos de organización escolar diferente: 1) el aula y 2) la práctica profesional. Los EFI tienen la particularidad de que combinan aspectos de ambos formatos y alteran su naturaleza, reinventando una nueva figura híbrida, que admite diferentes variaciones posibles. Incluso, la articulación de la enseñanza no sólo

es posible con la extensión, sino también con la investigación. Lo cual supone un tipo de relación diferente en la forma de circulación del saber en un espacio de enseñanza, donde la primacía del saber frente al no saber, tiende a desplazarse hacia el segundo término. Esto tiene consecuencias pedagógicas importantes cuando se piensa en la formación de estudiantes universitarios, porque ubica al estudiante junto con el docente desde el lado del *no saber*, convocados ambos para encontrar una respuesta. Este tipo de dispositivos son fundamentales cuando se trata de la formación de universitarios, puesto que en la historia de la tradición universitaria, el eje que estructura su quehacer no tiene que ver tanto con la reproducción de conocimiento como con la producción de conocimiento; conocimiento que puede ser de diferente naturaleza, pero que no puede reducirse a su puesta en circulación desde el lugar de lo que ha sido producido sino principalmente desde la invitación a su producción.

Cuarta cuestión. Existen diferentes formas de apropiación y atribución de sentido hacia estos espacios de formación. Existen dos polos que se pueden identificar claramente como partes de un *continuum* que admite graduaciones diversas que van desde quienes conciben a estas propuestas como espacios de formación de mejores profesionales hasta quienes consideran que esta modalidad de trabajo promueve el aprendizaje de los estudiantes, pero también de los docentes, de una forma de hacer universidad más comprometida con la realidad circundante. Lo que nos parece interesante de señalar es que la información recogida permite dar cuenta de una gran diversidad de formas de apropiación de los EFI y que las variantes que estos adquieren, probablemente se relaciona también con las culturas institucionales de cada Facultad; aunque para terminar de confirmar esta hipótesis necesitaríamos de otra investigación.

\*\*\*\*\*

El informe que presentamos tiene un enfoque de carácter pedagógico, que es el criterio que utilizamos para reorganizar la información. Este cuenta con tres apartados que presentan la perspectiva de cada uno de los actores que hemos estudiado (docentes, estudiantes y unidades de extensión) vinculada a la formación de los estudiantes. Por último presentamos una sección final donde sintetizamos las principales conclusiones que surgen de las transformaciones del discurso pedagógico en la Universidad.

## **1. “Aprender de los otros”. La perspectiva de los estudiantes.**

En este capítulo pondremos en consideración la percepción de los estudiantes sobre los aportes que los EFI han realizado a su proceso educativo. Para relevar su perspectiva se pusieron en juego dos tipos de abordaje: uno cualitativo, donde se realizaron entrevistas en profundidad a los estudiantes que participaron en EFI en el año 2012, con el objetivo de profundizar en el análisis del discurso sobre su experiencia; y uno de corte cuantitativo, en el cual se aplicó una encuesta a los mismos estudiantes que nos permitiera aproximarnos a las percepción sobre características y dinámica de implementación de los espacios.

Considerando que esta es una experiencia formativa que está asociada a los cursos, se mostrará en una primera sección, cuáles son las principales formas de organización de los espacios, dando cuenta de cuáles son las pautas curriculares que la organizan y estructuran; tomando siempre como punto de partida la percepción de los estudiantes relevada en la encuesta.

En segundo lugar, profundizaremos en los discursos de los estudiantes relacionados al sentido que le atribuyen al paso por estas experiencias de aprendizaje que se extrajeron de las entrevistas realizadas.

Por último, presentaremos algunos resultados sobre la evaluación, que los estudiantes realizan acerca de esta experiencia a partir de la información extraída de las encuestas. Estos datos pueden ser leídos como indicadores de la potencia del dispositivo en tanto herramienta formativa, puesto que los niveles de aprobación son realmente significativos.

### **1.1 La implementación de los EFI.**

La encuesta a estudiantes brindó información para delinear las principales características y modalidades de funcionamiento que tuvieron los EFI de profundización desarrollados durante el 2012. Hemos seleccionado algunos datos a los efectos de evidenciar los principales rasgos característicos de los EFI en la visión de los estudiantes. En una primera parte, nos concentraremos en los elementos que componen la dinámica de funcionamiento de los EFI para dar cuenta, al menos de manera general, del grado de estructuración que presentó la experiencia. De esta forma, mostraremos, cómo los EFI presentan características de funcionamiento muy similares a cualquier otra actividad curricular.

Para dar cuenta de estos aspectos se investigaron las características normativas que definen el funcionamiento de los EFI: la obligatoriedad en su participación, el seguimiento y control de la asistencia, las modalidades de evaluación y sus implicancias en la aprobación de cursos. Se presentarán las diversas modalidades de funcionamiento que asumieron efectivamente en su implementación para tratar de identificar en qué medida se acercan o diferencian de los espacios de formación más tradicional en la Universidad, cómo el “aula clásica” o las actividades prácticas.

### 1.1.1. Comparación con el aula clásica

En general, los EFI se implementan en el marco de un curso. En ocasiones estas características curriculares se trasladaron al espacio de organización de los EFI, replicando, en cierta medida, las normas y formas de organización que fueron propuestas para el curso regular. Es por este motivo que se consideró importante mostrar si estamos frente a un espacio que conserva las formas “clásicas” de organización de las actividades o si las mismas se implementan bajo nuevas pautas de participación, seguimiento y evaluación. Presentaremos a continuación algunos indicadores que permitirán dar cuenta de las formas de trabajo que efectivamente presentaron los EFI.

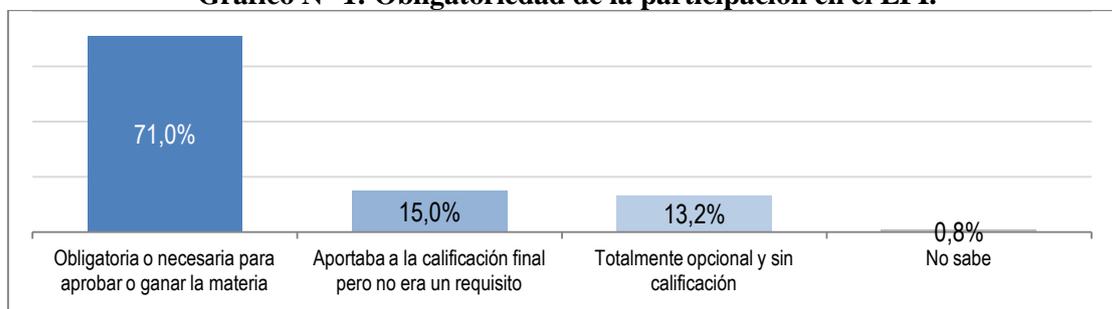
Los indicadores seleccionados para acercarnos a la comprensión de la dinámica de funcionamiento del EFI fueron: obligatoriedad de la participación, control de asistencia y la existencia y modalidades de evaluación. Estos aspectos permitirán reconstruir el grado de estructuración que presentaron las propuestas concebidas como EFI.

#### 1.1.1.1. La obligatoriedad en la participación.

Comenzaremos haciendo referencia a la obligatoriedad que tenía la participación en el EFI para la aprobación (o ganancia) del curso. Como se aprecia en el Gráfico N° 1, más del 70% de los estudiantes afirman que en el EFI que participaron se estableció la obligatoriedad como requisito para la aprobación (o ganancia) del curso; tan solo un 13% de los estudiantes declararon que la participación era opcional. A medio camino entre ambas opciones, se observó que para un 15%, la participación en el EFI era un aporte o complemento a la calificación final del curso.

Esto muestra el grado de integración entre el espacio de formación integral y la actividad curricular en el marco del cual el EFI se desarrolló. Es decir, para la mayoría de los EFI la participación no constituye una actividad paralela ni voluntaria, se encuentra concebida como un componente inseparable del curso.

**Gráfico N° 1: Obligatoriedad de la participación en el EFI.**

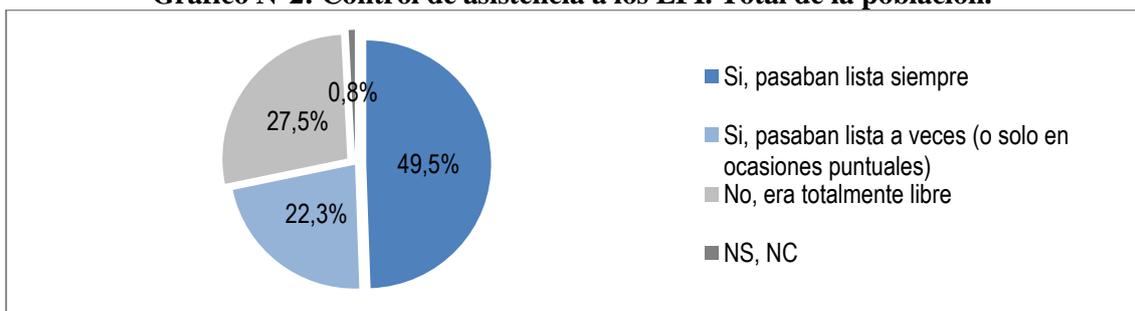


Fuente: Elaboración propia en base a datos de la encuesta a estudiantes. 2013.

### 1.1.1.2. El control de asistencia

Como se observa en el Gráfico N°2, los estudiantes reconocen que algún mecanismo de control de la asistencia –sea a través de una lista u otra modalidad similar- se utilizó durante el desarrollo de la actividad, según lo que declaran el 72% de los encuestados; mientras que la restante cuarta parte (27,5%) indicó que la asistencia era “totalmente libre”.

**Gráfico N°2: Control de asistencia a los EFI. Total de la población.**



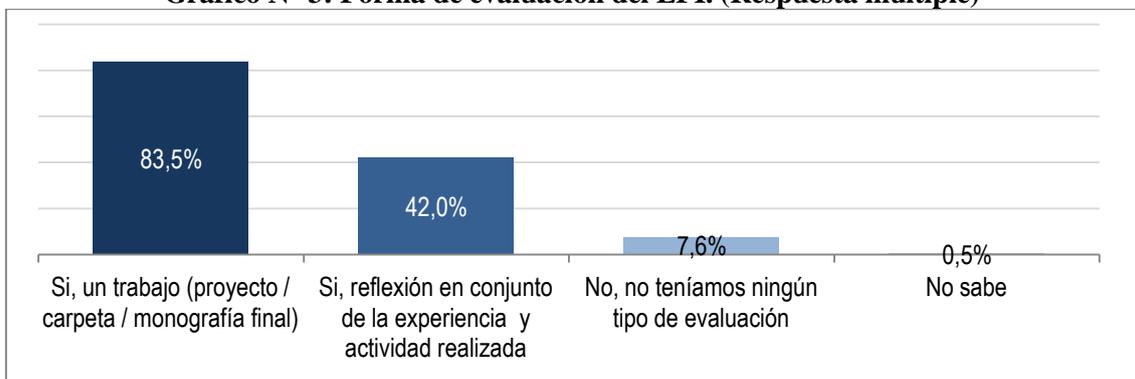
Fuente: Elaboración propia en base a datos de la encuesta a estudiantes. 2013.

Por la importancia atribuida a la asistencia -que alcanza a las casi tres cuartas partes de los participantes- podríamos decir que esto ubica a los EFI muy cercanos a una actividad práctica donde el control de la presencia es mucho más importante que en las actividades de carácter teórico.

### 1.1.1.3. Instrumentos y formas de evaluación

En tercer término, otro elemento que se relevó acerca de las pautas de participación en los EFI refiere al tipo de evaluación que requería su aprobación. Este es un elemento que permite dar cuenta cómo los equipos docentes estructuraron el funcionamiento del espacio. El Gráfico N° 3 muestra que la amplia mayoría de los estudiantes que participaron de algún EFI, manifiestan que para aprobar la actividad curricular se requirió algún tipo de evaluación; sólo 7.6% indicó que no tuvieron ningún tipo de evaluación específica del EFI.

**Gráfico N° 3: Forma de evaluación del EFI. (Respuesta múltiple)**



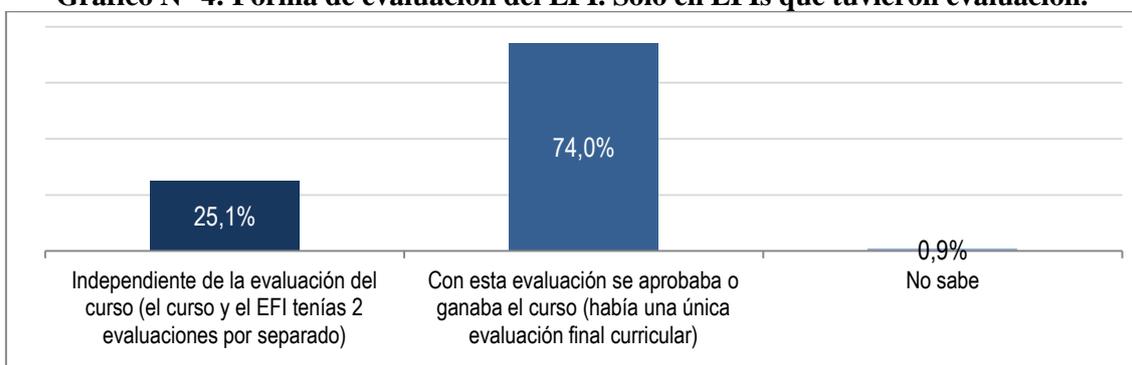
Fuente: Elaboración propia en base a datos de la encuesta a estudiantes. 2013.

En cuanto al tipo de evaluación requerida, el 83,5% consistió en la elaboración de un proyecto, carpeta o monografía final. El 42% señaló que en su EFI se generó una “reflexión en conjunto sobre la experiencia” como modalidad de evaluación.

Estos datos nos permiten inferir al menos dos cosas. La primera es que el proceso de curricularización de la extensión ha tenido como consecuencia que estos espacios tienen un grado de formalización importante y que en este aspecto no se distinguen demasiado de cualquier actividad curricular. Pero al mismo tiempo podemos ver cómo los diferentes elementos que estructuran el trabajo en el aula, también comienzan a adquirir un sentido distinto. La incorporación de esta modalidad de “reflexión en conjunto sobre la experiencia” como forma de evaluación, introduce una manera de trabajar bastante diferente a las que pueden observar en otros espacios universitarios.

Otro aspecto importante que se consideró fue la evaluación del EFI era la misma que permitía aprobar el curso o si por el contrario se requería otro tipo de evaluación. A quienes indicaron que habían tenido algún tipo de evaluación (92,4%), se les formuló esta pregunta. En el Gráfico N° 4 se observa como casi  $\frac{3}{4}$  partes de los estudiantes indicaron que “Con esta evaluación se aprobaba (o ganaba) el curso”, mientras que en el restante 25% señalaron que el curso y el EFI presentaban dos instancias de evaluación independientes.

**Gráfico N° 4: Forma de evaluación del EFI. Sólo en EFIs que tuvieron evaluación.**



Fuente: Elaboración propia en base a datos de la encuesta a estudiantes. 2013.

De acuerdo a los datos precedentes podemos afirmar que los EFI se desarrollaron con un nivel relativamente alto de estructuración, propios de los formatos de enseñanza clásica. La amplia mayoría de las estudiantes declararon participar en un EFI reconocieron como parte de su funcionamiento la existencia de mecanismos de control y la obligatoriedad de la asistencia y la realización de instancias de evaluación para su aprobación.

Es importante destacar que  $\frac{3}{4}$  partes de los docentes han incorporado una única modalidad de aprobación del curso, lo que demuestra un grado muy elevado de asimilación de estas propuestas a la actividad curricular de la cual forman parte. Esto puede considerarse como un indicador de institucionalización. Pero también es importante señalar que un porcentaje elevado de docentes (el 25%), duplica las propuestas de evaluación (del curso y del EFI), lo cual puede implicar una sobrecarga

en el trabajo estudiantil que podría tender a debilitar la aceptación por parte de los estudiantes de estas propuestas.

### 1.1.2. Comparación con una actividad práctica.

En la encuesta también se indagó acerca de algunos indicadores que evidencian cómo se ejecutaron en la práctica las actividades del EFI. Para dar cuenta de ello se presentan a continuación algunos datos acerca de la cantidad de actividades exclusivamente dedicadas a este espacio, el lugar donde se desarrollaron (dentro o fuera de la Facultad) y el grado de involucramiento y acompañamiento del cuerpo docente en la ejecución de las mismas.

#### 1.1.2.1. Cantidad de actividades del EFI

Como lo muestra la Tabla N° 1, la cantidad promedio de instancias que requirieron los EFI para su funcionamiento fueron en el entorno de 6,5. Debe notarse también que algunos EFI asumieron algunas modalidades de funcionamiento que significó instancias superiores a 40 veces y más. Esto se debe fundamentalmente a que su organización implica la subdivisión de los estudiantes en pequeños grupos y estos trabajan en instancias independientes lo que terminó explicando tan alta cantidad de instancias de trabajo, pero que no necesariamente todos los estudiantes debieran participar de la totalidad de estas.

**Tabla N° 1: Promedio, mediana, mínimo y máximo de instancias de trabajo de campo dedicadas exclusivamente al EFI.**

	Media	Mediana	Mínimo	Máximo
Cantidad de instancias de trabajo	6.6	4.0	1.0	60.0

Fuente: Elaboración propia en base a datos de la encuesta a estudiantes. 2013.

En la Tabla N° 2 se presenta la distribución agrupada de las instancias. Se incorporó la distribución porcentual de la cantidad agrupada de instancias de trabajo que fueron dedicadas en exclusividad al EFI. Como se aprecia en la tabla, la amplia mayoría de las veces el EFI se desarrolló en menos de 10 instancias, superando esta cifra en un número relativamente bajo de estos. Mientras el 60% de los estudiantes participaron de EFI que no superan las 5 instancias de trabajo de campo exclusivamente dedicadas a esta actividad, más de un 20% asumieron un funcionamiento mucho más intensivo con más de 11 instancias.

**Tabla N° 2: Instancias (agrupadas) de trabajo de campo dedicadas exclusivamente al EFI. En porcentajes y porcentajes acumulados**

	%	% acum.
1 instancia	12,5	12,5
2 instancias	15,4	27,9
3 instancias	16,0	43,9
Entre 4 y 5 instancias	17,1	61,0
Entre 6 y 10 instancias	17,8	78,8
Entre 11 y 20 instancias	8,2	87,0
Entre 21 y más	13,0	100,0
Total	100,0	

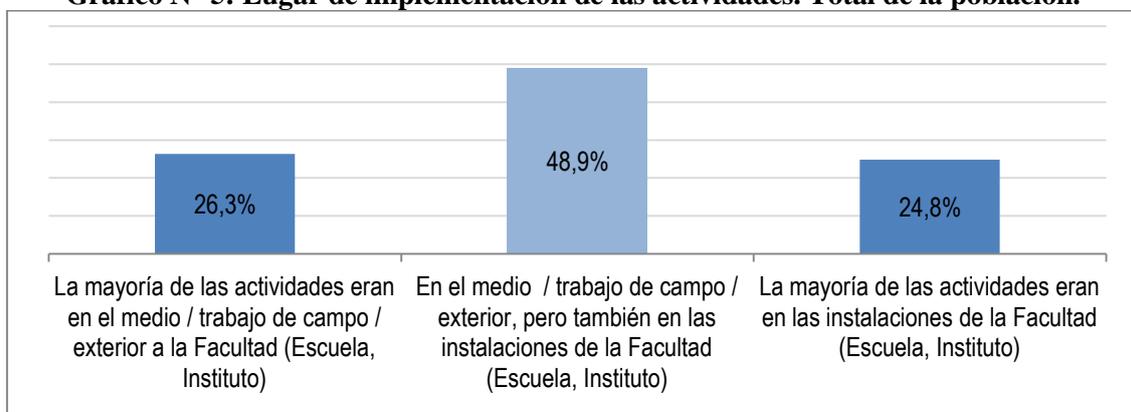
Fuente: Elaboración propia en base a datos de la encuesta a estudiantes. 2013.

### 1.1.2.2. El espacio de implementación de las actividades del EFI

Otro de los aspectos sobre los que se preguntó fue acerca del lugar donde se implementaron las actividades vinculadas con el EFI. La inclusión de esta temática buscó poner en cuestión la idea que *a priori* puede tenerse sobre el ámbito en que se desarrollan estas actividades.

Para indagar sobre este asunto, a través de la encuesta se buscó establecer la relación que existe entre el aula y el medio, y cuál es el lugar en que estas experiencias se desarrollan. Podría pensarse que los EFI, dada su conexión con la extensión se desarrollan en ámbitos extrauniversitarios. Sin embargo, en la práctica se observa que una parte importante de sus actividades se realizan en instalaciones de la UDELAR. Así lo muestra el Gráfico N° 5 donde una cuarta parte (24,8%) de los estudiantes indicaron que las actividades se ubican predominantemente en instalaciones de la Facultad (Escuela o Instituto). Incluso casi la mitad (48,9%) consideraron que el formato habitual de trabajo contemplaba actividades tanto dentro como fuera de la Facultad. Solamente el 26,3% restante indicó que las actividades asociadas al EFI se desarrollaban principalmente en espacios fuera del ámbito de la Facultad, Escuela o Instituto de UDELAR.

**Gráfico N° 5: Lugar de implementación de las actividades. Total de la población.**



Fuente: Elaboración propia en base a datos de la encuesta a estudiantes. 2013.

Esta es una cara de la moneda. También podría hacerse una interpretación alternativa que aludiera al carácter híbrido (mitad aula/mitad campo) de estos dispositivos de

formación. Si sumamos la proporción de estudiantes que responden que realizaron el trabajo mayoritariamente en el medio, más los que realizaron estas actividades en forma combinada entre el aula y campo, más de  $\frac{3}{4}$  de los estudiantes identificaron que el EFI se ejecutó (al menos de forma parcial) fuera del aula.

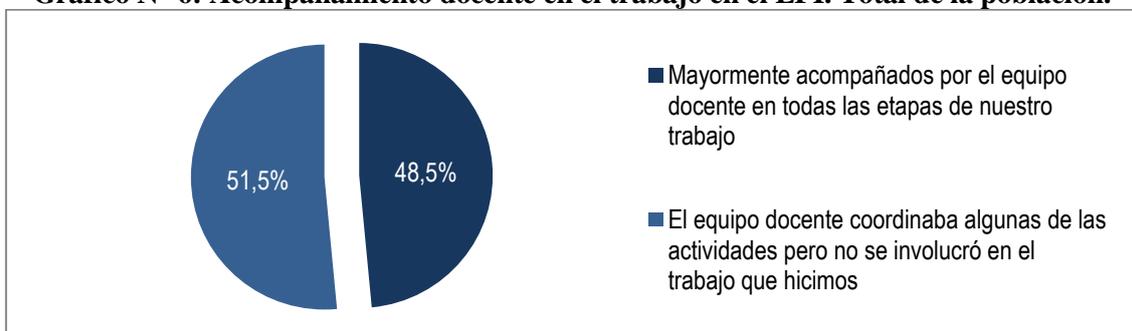
Esto indica una parte del componente novedoso de los EFI: una suerte de desplazamiento del ámbito de la formación universitaria. Este movimiento que desplaza el aula como el lugar privilegiado de formación no puede dejar de tener consecuencias sobre cómo se van a ir ensamblando y alterando los elementos que la constituyen. De algún modo, estos elementos requieren un ajuste para adecuarse y transformarse en un nuevo espacio de realización. Esto ya lo pudimos ver cuando analizamos las formas que va adquiriendo la evaluación en los EFI.

### 1.1.2.3. Acompañamiento docente.

Asimismo se preguntó a los estudiantes si la práctica desarrollada en el marco del EFI, contó con la presencia y/o acompañamiento del equipo docente. Al respecto, la información recabada muestra dos formas distintas de percibir el involucramiento docente: por un lado, la mitad de los estudiantes (51,5%) indicaron que en la mayor parte de las instancias de trabajo estuvieron acompañados por los docentes; sin embargo, un dato no esperado es que la otra mitad (48,5%) señaló que, en general, el equipo docente coordinaba las actividades pero no se involucraba directamente en el trabajo realizado por los estudiantes.

Este dato debe interpretarse con precaución porque no significa que los docentes estuvieran ausentes, sino que informa sobre el modo de trabajo que el equipo docente planificó para la intervención de los estudiantes. Posiblemente, también, esta forma de acompañamiento a la distancia, esté condicionado por las características del EFI en cuestión, y que muy probablemente se trate de estudiantes que se encuentran finalizando sus estudios. Dadas estas características peculiares podemos afirmar que los EFI, aunque tienen aspectos comunes con una práctica, también experimentan un alejamiento de este formato, donde la presencia directa del docente generalmente resulta importante.

**Gráfico N° 6: Acompañamiento docente en el trabajo en el EFI. Total de la población.**



Fuente: Elaboración propia en base a datos de la encuesta a estudiantes. 2013.

En suma, el EFI es una actividad que cuenta con un importante componente práctico en su implementación. Sin embargo, la forma como se integra la práctica al EFI muestra diferencias respecto a lo que conocemos como una actividad “práctica” clásica. Esto es

debido a que los EFI, en su concepción, integran la práctica pero sus objetivos son diferentes, por la manera que se integra lo práctico y lo teórico en esta actividad. El desplazamiento, por un lado, de actividades del aula fuera del aula y, por otro lado, el proceso de incorporación, como parte de un curso, lo que está fuera del aula en el trabajo de aula, parecería inaugurar un nuevo escenario para la formación. El EFI aparecería como la resultante de la combinación de características de los cursos clásicos y prácticos, con componentes novedosos. Corresponde, entonces, en la siguiente sección, resaltar los elementos que hacen a la especificidad que asume el EFI como instrumento formativo en su singularidad.

### **1.1.3. La especificidad de los EFI.**

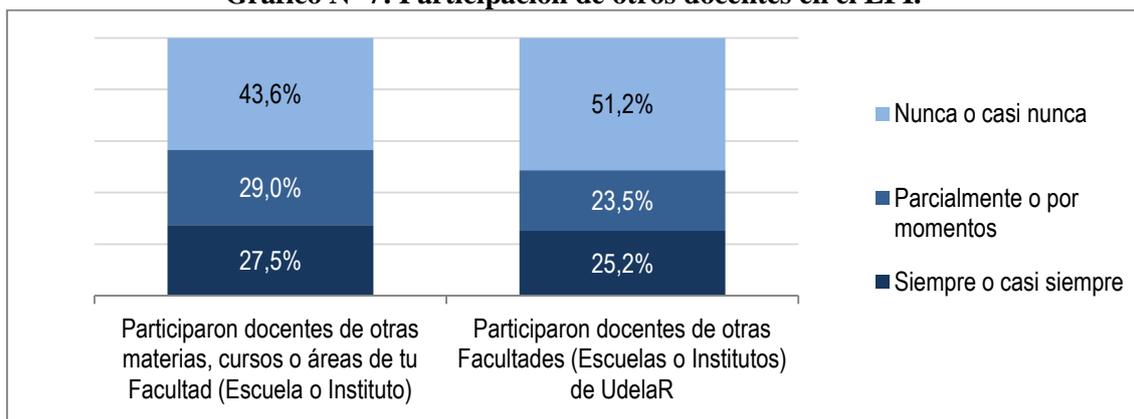
Así como mostramos que los EFI se conciben como espacios de formación con un marcado componente práctico, en esta sección nos concentramos en mostrar las características que lo ubican como un espacio de formación que integra la práctica pero desde una concepción novedosa. La actividad práctica se concibe en conjunto con otros docentes y otros estudiantes, desde una clave que involucra más de un curso y en ocasiones diferentes facultades y, al mismo tiempo, se propone actuar sobre una problemática social en conjunto con actores no universitarios.

#### **1.1.3.1. Otros docentes, otros estudiantes.**

Es importante aclarar que estas características no siempre están todas presentes en cada uno de los EFI, ni tampoco cuando están, se presentan de la misma manera. No obstante, como se aprecia en los Gráficos N° 7 y 8, la participación de otros docentes y estudiantes provenientes de otros cursos y/u otras Facultades sucedió con frecuencia.

Este es un punto importante que parece definir una característica que distingue al menos a un grupo importante de los EFI: se observa que más de la mitad de los estudiantes afirman que en su EFI se contó con presencia de docentes de otros cursos de la misma facultad y un poco menos de la mitad de otras Facultades. Si comparamos estas cifras con lo que ocurre en la mayoría de las actividades curriculares dentro de una misma carrera, prácticamente muy pocas incluyen docentes de otros cursos y mucho menos de otras Facultades. En los EFI esta tendencia parece ser la opuesta: los cursos que participan de un EFI tienden a incorporar a otros docentes en más de la mitad de los casos, al menos en algunas actividades.

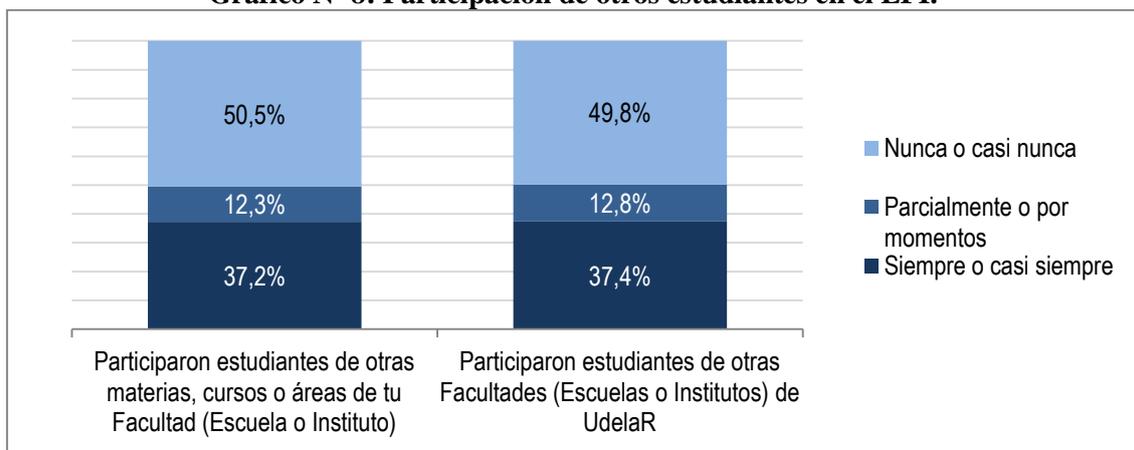
**Gráfico N° 7: Participación de otros docentes en el EFI.**



Fuente: Elaboración propia en base a datos de la encuesta a estudiantes. 2013.

Este comportamiento parece sostenerse también en el caso de la participación de estudiantes de otros cursos y de otras Facultades. De acuerdo al gráfico N° 8 se aprecia que más de un tercio (37%) de los estudiantes afirmaron que en su EFI participaron “*siempre o casi siempre*” estudiantes provenientes de otros cursos y también en la misma proporción, de otras facultades.

**Gráfico N° 8: Participación de otros estudiantes en el EFI.**



Fuente: Elaboración propia en base a datos de la encuesta a estudiantes. 2013.

### **1.1.3.2. Presencia de actores no universitarios y otras yerbas pedagógicas.**

También se indagó acerca de la percepción en torno a los EFI, de acuerdo a los componentes centrales que están presentes en la experiencia. Por una parte, es notorio en el Gráfico N° 9, que para más de  $\frac{3}{4}$  partes de los estudiantes, la principal actividad desarrollada por los EFI fue la articulación con “*actores de la comunidad o personas no habituales a los que nos relacionamos*”. Este parecería ser su sello distintivo, puesto que el 77% declaró que siempre o casi siempre estaban presentes y si le sumamos el 17% que plantea que a veces esto ocurría, más del 94% contó con presencia de actores no universitarios en su implementación. Podríamos plantear que una condición esencial

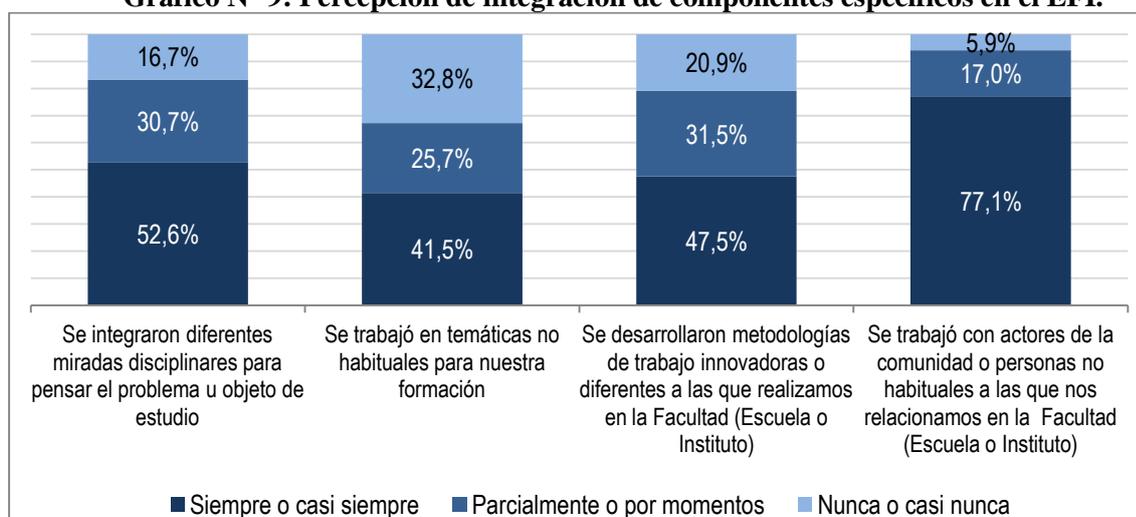
para que un EFI pueda realizarse es que exista una propuesta de trabajo con actores no universitarios.

En segundo término, una proporción relativamente alta (47,5%) indica que en el EFI siempre o casi siempre “*se desarrollaron metodologías de trabajo innovadoras o diferentes a las realizadas en clase*”. Este aspecto parecería derivarse del anterior: en la medida que el espacio de aprendizaje se desarrolla también en un ámbito ajeno al aula con actores no universitarios, es esperable que se produzcan cambios en la metodología de trabajo. No obstante, este no parece ser el aspecto que se reconoce como más novedoso, aunque si sumamos el siempre y algunas veces, llegamos a que casi el 80% de los estudiantes reconoce que se introdujeron metodologías innovadoras en estos espacios. Difícilmente otra actividad curricular recoja este grado de percepción de novedad por parte de los estudiantes.

Restan destacar dos aspectos importantes. Las temáticas abordadas en el curso solo fueron totalmente nuevas para un poco más del 40%. Si sumamos además los que señalan que algunas temáticas fueron nuevas, el guarismo supera el 60% de los encuestados. Pese a esta valoración positiva global, es en los elementos de relación con las “temáticas” de trabajo que se observó menor innovación. Y es esperable, en parte, que suceda así. Nuestra hipótesis es que las temáticas de trabajo en el EFI no deberían alejarse mucho de lo que se trabaja en otras instancias del mismo curso. En efecto, si se los consideró como una actividad integradora de los conceptos trabajados en la “clase”, estos, al menos en parte, deberían abordarse también en el EFI. Y en este sentido, este 32,8% que afirmó que nunca o casi nunca se trabajaron temáticas no habituales.

Sí resulta mucho más significativa la incorporación de otras miradas como parte de la formación. Más del 80% reconoce que este aspecto ocurrió al menos algunas veces. De hecho, para más de la mitad de los entrevistados el trabajo del EFI logró siempre o casi siempre “*integrar diferentes miradas disciplinares para pensar el problema u objeto de estudio*”. De esta forma, puede considerarse que las propuestas de EFI articularon con alta frecuencia más de una disciplina en sus desarrollos.

**Gráfico N° 9: Percepción de integración de componentes específicos en el EFI.**



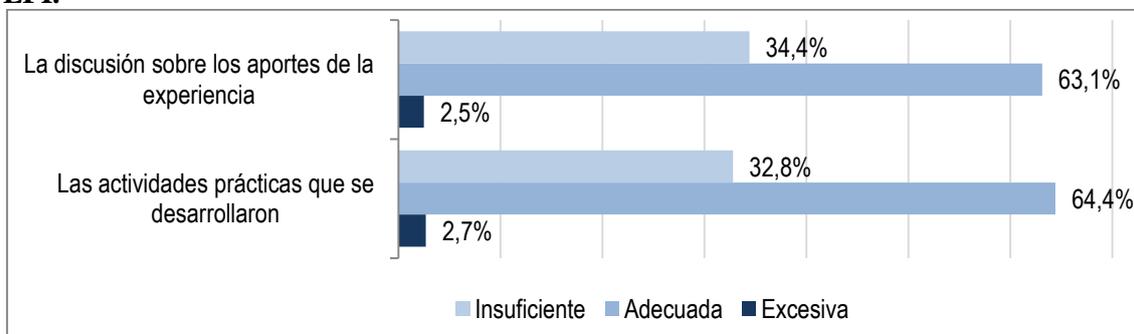
Fuente: Elaboración propia en base a datos de la encuesta a estudiantes. 2013.

### 1.1.3.3. Teoría y práctica

Un aspecto que nos pareció importante relevar fue la manera que los estudiantes perciben la relación entre teoría y práctica en los EFI. En el Gráfico N° 10 se observa cuál es la valoración respecto al nivel de profundización sobre, por un lado, el alcance del trabajo práctico y por otro, la discusión sobre la experiencia. Ambos elementos pretenden estar presentes en la propuesta del dispositivo. En efecto, para más de dos tercios de los estudiantes estos aspectos se desarrollaron en forma adecuada en su EFI. Las referencias a la excesiva presencia de estos atributos resulta un dato marginal. El tercio restante alude a cierta insuficiencia en el desarrollo de estos aspectos.

No podemos dejar de mencionar que para más del 30% de los estudiantes parece que *fuera deseable*, tanto un mayor desarrollo de la práctica, como de la reflexión sobre esta. Esto estaría indicando que para los estudiantes la reflexión teórica como el componente práctico son centrales para el funcionamiento del EFI. Podría atribuirse esta doble jerarquización, a que estos espacios desde su definición tienen un carácter híbrido, en tanto son una combinación entre un proyecto de extensión o investigación y un curso. Incluso, podríamos pensar que dado este carácter híbrido, si la tensión se resuelve en alguna de las dos direcciones, probablemente el espacio de formación desaparecería como tal, y se convertiría en un curso tradicional, una práctica o un proyecto de investigación o de extensión.

**Gráfico N° 10: Percepción acerca de la profundidad del trabajo de los componentes del EFI.**

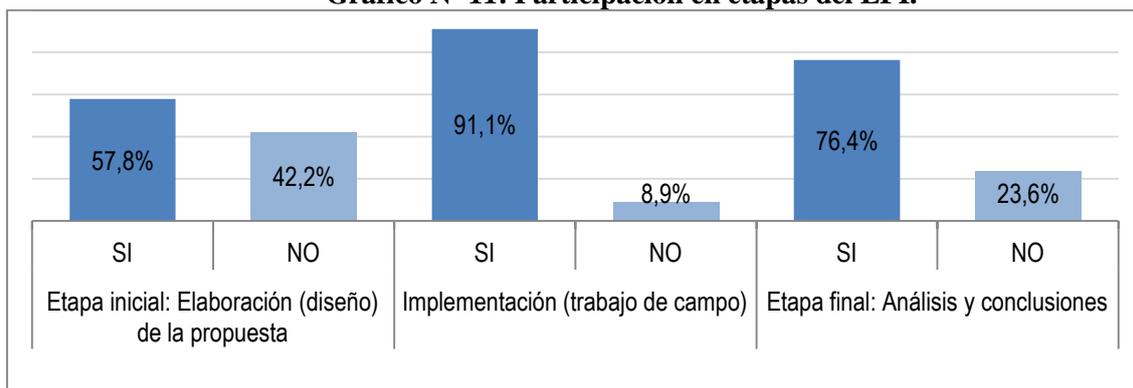


Fuente: Elaboración propia en base a datos de la encuesta a estudiantes. 2013.

### 1.1.3.4. Sobre la participación

Por último, queremos hacer referencia a un aspecto que cuando lo incluimos en la encuesta, no esperábamos que pudiera tener la centralidad que finalmente tuvo para definir la naturaleza de este espacio. En el formulario de encuesta se incluyó una pregunta relativa a la etapa en del desarrollo del proyecto en que se incorporaron. La intención original de la pregunta tenía el sentido de indagar principalmente acerca de si los estudiantes participaron exclusivamente en la implementación o si también participaron en el cierre de la actividad.

**Gráfico N° 11: Participación en etapas del EFI.**



Fuente: Elaboración propia en base a datos de la encuesta a estudiantes. 2013.

En el Gráfico N° 11 se aprecia como la amplia mayoría (91,1%) de los estudiantes participaron en la etapa de implementación (o trabajo de campo) del EFI. Los estudiantes que participaron en los etapas finales del proceso, entiéndase “Análisis y conclusiones” alcanzan a  $\frac{3}{4}$  partes del público (76,4%), lo cual resulta también un guarismo elevado. En consecuencia, deberá considerarse que el grueso de la participación de los estudiantes en estas experiencias se concentra en la etapa de implementación de los EFI.

Pero el dato que resultó más sorprendente es el que agrupa las primeras dos columnas: casi un 58% de los estudiantes considera que participó en la etapa del “Diseño” del EFI. Hay que tener en cuenta que se trata de la percepción de los estudiantes, lo cual no significa que necesariamente haya ocurrido de este modo.

Dos aspectos son dignos de mencionar a propósito de estos datos. Por una parte, es esperable que, como en cualquier actividad curricular que se desarrolla en la Universidad, más de un 90% de los estudiantes participe en la implementación de lo que el equipo docente diseñó como propuesta. En este aspecto el EFI se asimila a un curso. Pero el segundo dato, que constata que casi un 60 % de los estudiantes participó en la fase inicial del diseño, lo aleja claramente de los cursos tradicionales, e incluso de muchas prácticas, donde los que diseñan la propuesta son los docentes; en todo caso esta forma de participación de los estudiantes, acerca al EFI a un proyecto estudiantil de extensión o un PAIE<sup>3</sup>. Y aunque esta percepción de participación en el diseño no se confirmara en los hechos, nos parece importante señalar que independientemente de lo que haya ocurrido, los estudiantes sienten que tomaron parte en el diseño. Podríamos aventurar que pocas actividades curriculares logran despertar este sentimiento en los estudiantes. Estos datos muestran ese carácter híbrido de estos dispositivos pedagógicos, donde los estudiantes sienten que tiene un rol protagónico en su funcionamiento.

## 1.2. Consideraciones sobre la visión de los estudiantes

En esta sección pondremos en consideración algunas cuestiones vinculadas a la percepción de los estudiantes respecto a la significación de haber transitado por un EFI.

<sup>3</sup> Programa de Investigación Estudiantil de la Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC)

Para dar cuenta de estas percepciones, tomamos en cuenta los relatos que se desprenden de las entrevistas realizadas, donde es posible identificar tanto aprobación como preocupaciones y cuestionamientos hacia la institución educativa.

Durante el proceso de análisis identificamos cuatro grandes categorías de análisis que son las que estructuran los subcapítulos. En primer lugar, aparece la relación entre la universidad con otros actores no universitarios. En este caso pondremos de relieve la forma en que los estudiantes caracterizan la relación de la Universidad con el medio, y cómo este vínculo comienza a ser problematizado como una variable novedosa en la formación, resignificando a la universidad como institución y a ellos mismos como estudiantes. En segundo lugar, los efectos que produce la ampliación de los límites del aula como espacio de formación y cómo este cambio modifica la relación entre docentes y estudiantes. En tercer lugar, analizaremos cómo la implementación de los EFI promueve una forma de trabajo que no se limita a reproducir el trabajo de una clase sino que promueve también el encuentro con otros estudiantes y otros docentes, estimulando un acercamiento a la interdisciplinariedad. Por último mencionaremos algunas dificultades y obstáculos que los estudiantes identifican en su experiencia.

### **1.2.1. La interacción con “otros”. Miradas múltiples en la construcción de los EFI.**

Desde el punto de vista de la formación para los estudiantes, la interacción que se produce con otros actores no universitarios, parecería estimular una reflexión acerca de la relación que la universidad establece con el medio. La universidad es percibida como una institución cerrada en sí misma y que necesariamente debe salir hacia “un afuera”.

Esta salida de la universidad no deja de tener consecuencias. Es posible constatar que cuando las propuestas estimulan a “salir” hacia fuera del aula, los estudiantes perciben que el EFI facilita una nueva combinación entre aprendizaje teórico y aplicación práctica del conocimiento, que se retroalimenta por la posibilidad de resolver problemas reales.

#### **1.2.1.1. El “tejido” y el “muro” de la universidad**

Es así que uno de los elementos más valorados por lo estudiantes del EFI, es la construcción colectiva de un espacio de trabajo compartido entre estudiantes, docentes y actores no universitarios. Dimensión que cuando entra en juego resignifica el rol que los estudiantes creen que debe cumplir la universidad con la sociedad, y alimenta una percepción de reciprocidad con la misma, además de enriquecer el proceso de aprendizaje.

Una estudiante de Agronomía utiliza dos metáforas para caracterizar los diferentes estados que admite la relación que se establece entre la institución y el afuera; por un lado, un tipo de relación fluida de comunicación con el medio identificada como un “tejido”; por otro lado una relación casi de desconocimiento e incluso oposición a través de la figura del “muro”. Reconoce que desde el EFI “*hay un tejido*” que se

construye con otros, pero que también puede convertirse en “*un muro*”, “*un muro... entre la Universidad y la gente*”. La estudiante considera que la lógica de funcionamiento de la institución favorece más al muro que al tejido, “*porque las redes se van tejiendo académicamente*” es decir, se tejen hacia adentro y con otras instituciones similares “*y a veces nos volvemos ratones de laboratorio que estamos metidos acá dentro y no estamos realmente en los problemas reales que están pasando*”.

\*\*\*\*\*

El EFI, como se ha mencionado, tiene un fuerte componente práctico como estrategia de enseñanza, pero esto no termina de agotarlo como dispositivo. Al ser una actividad que se localiza en ocasiones fuera del ámbito de clase, adquiere un carácter diferente al de una actividad meramente *práctica* o un simple ejercicio de los conocimientos teóricos desarrollados en el aula. En tanto responde a una demanda del medio se visualiza por parte de los estudiantes como una interfase que conecta a la universidad y la sociedad. Y este anclaje de la S propuestas en esa zona de frontera con el medio, permite una reconfiguración del espacio habitual de aprendizaje y de la forma de trabajo estudiantil.

El trabajo colaborativo que, en general, proponen los EFI y la construcción de una problemática que se origina fuera del ámbito académico son fundamentales para construir la noción de *devolución* o *retribución* que los estudiantes expresan sobre su visión de la universidad. Sobre este punto una estudiante de la Facultad de Información y Comunicación nos expresaba que “*son varios los aportes*” de los EFI. “*Primero que nada un EFI permite [a la universidad...] la posibilidad de volcarse hacia fuera*” de relacionarse “*no solamente de intramuros sino volcar algo a la sociedad*”. La estudiante, reforzando esta idea, valora como positivo “*que la Universidad le vuelque algo también a la gente*”, porque “*en ese intercambio que se hace... es como un aporte [que permite] poder devolver algo a la sociedad.*”

Un estudiante de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación considera que esta forma de relación tiene un retorno. En el proceso de salir hacia afuera se produce concomitantemente el reverso de la situación, es decir que se produce no sólo un encuentro sino que también esta se constituye en “*una manera de que la sociedad se meta en la Universidad.*” La idea que la sociedad esté más presente en la definición de la agenda de la universidad constituye un valor para el país. En palabras de la estudiante: “*me parece que eso para la sociedad es importante porque entre tener una Universidad involucrada o cada vez más involucrada a no tenerla es distinto*”.

\*\*\*\*\*

Como vemos, la experiencia de intercambio sitúa al estudiante en un nuevo contexto de relaciones, favorece procesos de resignificación, incluso, tanto de la manera en que los estudiantes se conciben a sí mismos así como también a la universidad. En algunos casos, la experiencia del EFI le permitió generar un nuevo sentido sobre lo que es hacer universidad.

Para algunos estudiantes incluso permitió replantear la magnitud de la idea de universidad. “*El EFI llevó a que yo tuviera que ir a otras instancias que no eran del EFI pero eran encuentros de todos los EFI. Entonces ves la inmensidad de la*

*universidad.*” Este tipo de encuentro más amplio dentro de la misma institución estaría permitiendo diferentes tipos de acercamiento y participación de la experiencia. Según el estudiante: *“Podes ir por la parte de la militancia (que en mi caso no es la más afín) o por la parte de la extensión”*, poniendo de relieve que el compromiso con la actividad implica un nivel mayor de involucramiento que cualquier otra actividad curricular.

Se suma a esta experiencia de pensar y resolver un problema colectivamente, un aporte a la sociedad que sienten como gratificante a nivel personal. La participación contribuye más allá de la formación como profesionales, y *“aporta en el sentido de la vivencia, en la experiencia de cada uno, en lo que uno realiza para otro.”* Y esta experiencia para los estudiantes trasciende al aprendizaje de la profesión, y se constituye en una experiencia vital en sí misma: *“Te queda que no solamente vas a hacer un curso, sino que, en el caso nuestro que hacemos odontología, y dándole salud a la gente, es ir a ayudar a la gente”*.

En la misma dirección, una estudiante de la Facultad de Ciencias observa que el aporte de los EFI a la sociedad es que *“ayuda a entrenar a los que están estudiando, a intentar hacer que ese conocimiento que nosotros estamos aprendiendo”* no quede encapsulado solamente para los estudiantes universitarios, sino que el conocimiento trascienda también los espacios escolares para *“lograr que la gente se empodere también de esos conocimientos”*. Los estudiantes perciben que el conocimiento puede circular en otras direcciones diferentes al modo en que esto ocurre en un espacio de aula, pudiendo asumir un lugar distinto al de aprendiz; o mejor dicho que la posición de estudiante también puede conjugarse con el verbo enseñar.

### **1.2.1.2. Posibilidades y tensiones del conocimiento puesto en circulación**

Los EFI tienen una constitución híbrida, parecen operar como un espacio atravesado por diferentes lógicas y componentes; tiene un componente académico y otro no académico que tiene relación directa con los actores que lo integran: universitarios y no universitarios. Esta integración diferente tiene efectos desde el punto de vista epistemológico, interesante como objeto de estudio para la enseñanza específica, puesto que la interacción entre actores con diferentes perspectivas permite construir un problema -la demanda social específica- desde diferentes lugares y “saberes”. Esto se traduce en la posibilidad de dialogar con saberes considerados por fuera del campo científico instituido y legitimado, permitiendo la apertura a otras formas de conocimiento desde una perspectiva que no los descalifica.

En las entrevistas con estudiantes esta cuestión era resaltada como otro de los elementos positivos del EFI; así relataba su experiencia una estudiante de veterinaria sobre este punto: *“Algo que tuvo bueno el curso es enseñarte a romper esa barrera de yo soy profesional y tú no eres nada. Eso está bueno porque hay mucha gente que estudia algo y.... se cree superior. Y la idea del curso también era enseñarte que sos igual a cualquiera de ellos y tratarlos como un igual a ti...”*. De algún modo, la estructura de posiciones, las formas de circulación del saber y los lugares específicos que cada uno debe asumir, obligan a un cambio de posición respecto a la manera en que la identidad profesional se ha construido: desde un lugar donde lo que hace la diferencia no es que alguien está en posesión del conocimiento y otro en el lugar de la ignorancia -como

posiciones excluyentes-. Desde los EFI se interpela a los diferentes actores - universitarios y no universitarios- en un plano de igualdad, en cuanto a la capacidad de discernir respecto a cuál puede ser la respuesta adecuada para el problema que se intenta resolver, aunque no todos aportan lo mismo. Se trata de reivindicar la especificidad de la intervención del universitario, pero desde una posición articulada con el otro que convoca desde el lugar del *no saber* la respuesta a priori, desde el lugar de la investigación, y que la solución pueda resultar como producto del trabajo junto con los actores no universitarios.

Una estudiante de Psicología recalca que este cambio de posición produce un mayor aprendizaje. Pero para esto es necesario reconocer que para que la estrategia resulte adecuada, es necesario *“el no ir también nosotros desde el lugar del saber a imponer algo”*. La consecuencia *“fue que nos enriquecimos mucho con las otras personas que trabajamos, con los vecinos. La verdad – reconoce la estudiante- es imposible que nosotros tuviéramos el conocimiento, cuando veníamos a una realidad totalmente diferente”*. De algún modo lo que la estudiante pone en evidencia es que el conocimiento no es capaz de ofrecer un respuesta en sí mismo, sino que es necesario ver de qué forma puede ponerse en juego un contexto y una situación determinada. La conclusión a que arriba es que, paradójicamente, no fueron los vecinos los que obtuvieron un mayor beneficio sino que *“los que aprendimos más de todo eso fuimos nosotros”*.

Esta capacidad de incorporación de miradas complementarias refuerza la potencialidad del EFI en tanto construcción colectiva del espacio de trabajo. De esta manera el saber no académico ocupa un lugar y el conocimiento científico que aportan docentes y estudiantes amplía la reflexión en torno a la definición y construcción colectiva del ámbito. Lo que en una primera instancia se concibe como una *retribución* o *devolución*, en términos de ayuda o asesoramiento *de la Universidad a la sociedad*, en realidad, constituye una instancia de mutuo aprendizaje entre ambos en tanto conforma un *“nuevo vínculo”* con los otros.

Por otra parte, estar en contacto con la “realidad” y trabajar en base a problemas que surgen de un medio en particular se percibe también como aporte importante, ya sea para poder encarar una práctica preprofesional a futuro, así como también poner en juego lo aprendido en el aula y resolver las dificultades en ese mismo momento.

En relación a lo dicho, surge de la entrevista a una estudiante de la Facultad de Información y Comunicación que: *“Ya el hecho de trabajar en grupo es un aporte, pero salir e interactuar con gente afuera, con gente común y corriente, te aporta. (...) En realidad ya haber hecho el EFI me facilitó un montón de cosas ahora para cuarto, facilitó porque ya tenía conocimiento de algunas cosas, de cómo se trabajaba, de cómo eran las acciones afuera.”*

Y en cuanto a trabajar a partir de la “realidad”, una estudiante de Arquitectura opinaba lo siguiente: *“Creo que todas las experiencias en las que nos enfrentamos a problemas reales y en donde trabajamos con gente real nos aportan una visión diferente, en la que aprendemos que en la realidad siempre participan muchos factores variables, que los procesos no son lineales, que los imprevistos siempre están presentes. Factores que en un ejercicio teórico muchas veces no se tiene en cuenta. Creo que esto es lo que nos hace crecer como estudiantes hacia un futuro”*.

Es claro que los EFI constituyen una experiencia formativa diferente. Algunos estudiantes mencionan que *“se aprende de otra manera”* lo cual no oculta su propósito educativo. Uno de los elementos centrales del EFI es que es un dispositivo que logra articular el espacio de enseñanza en un ámbito nuevo, en un contexto diferente y en interrelación con nuevos y distintos actores y saberes. Esto constituye, en la mayoría de los estudiantes, un verdadero traspaso de la *“frontera de la academia”*, donde el vínculo que se genera con el *“afuera”* les genera un mayor compromiso para con el trabajo: *“no es la misma formación cuando vos lees un libro, que cuando vos pones eso en juego y lo discutís con otro. (...) La experiencia y también la discusión de lo que uno incorpora en clase, el aprendizaje que genera y lo que te forma, la seguridad con la que vos te presentas ante las mismas situaciones es nada que ver y no es lo mismo hacer una entrevista para algo que no va a ver nadie y no va a leer nadie, que hacer una entrevista que vos sabes que están esperando, porque fuiste, porque diste la cara. Cambia la calidad porque cambia la realidad de aprender, es bien distinto y es otra atención que uno le presta, y aparte, sin darte cuenta.”* (Estudiante de la Facultad de Información y Comunicación). Según la estudiante, otra forma de aprender potencia la capacidad de aprender y esta parece ser una consecuencia que la compromete más con su propuesta de formación; y lo más interesante es que esto no necesariamente se percibe como una sobrecarga sino todo lo contrario: se produce un mayor involucramiento con la formación sin darse cuenta.

### **1.2.1.3. La relación con los docentes: *“el trabajo en equipo”*.**

El trabajo en equipo supone siempre trabajar en colaboración con otros, dividir y asumir el compromiso de diferentes tareas en pro de algo común a todos. En los ámbitos más clásicos de enseñanza, este trabajo colaborativo entre docentes y estudiantes es difícil de lograr, problema que se incrementa con las aulas masificadas; pero los EFI producen un tipo de vínculo entre docentes y estudiantes totalmente diferentes: los estudiantes manifiestan reiteradamente esa modificación de la relación con el docente con quien se siente más cercano.

La construcción conjunta de un problema, las posibles soluciones y abordajes y el trabajo en sí, generan la necesidad de una relación más cotidiana y cercana, de comunicación más fluida entre ambas partes. Es así que el trabajo en equipo surge como uno de los principales aportes. Ejemplificando esta cuestión, una estudiante de Psicología nos comentaba *“... creo que la mayor contribución fue a nivel de trabajo en equipo, también creo que la experiencia de haber ido, de haber conocido esa realidad rural y cómo se trabaja en otras instituciones, vimos que también habían un montón de carencias (...) y creo que eso también te abre entonces las posibilidades de trabajo, pero básicamente creo que fue el trabajo en equipo lo que me enriqueció”*.

A su vez, esta experiencia de trabajar con otros actores sociales, supone asumir un mayor compromiso por parte de los involucrados; el esfuerzo de articulación en el trabajo con otros requiere asumir más responsabilidades desde la misma condición como universitario. La presencia de ese otro con el que se traba en relación, consolida una identidad como universitarios común a estudiantes y docentes, a partir de la interpelación que establece ese afuera.

Una estudiante de la Facultad de Información y Comunicación valora el hecho de que el docente se comprometa más con los EFI que con otros espacios de aula, lo que repercute en su relación con los estudiantes: *“porque de la misma manera que uno se compromete, el docente también se compromete... para mí fue re-positiva la experiencia de ese lugar, la importancia que le pone el docente a que vos entiendas lo que te está diciendo. Muchas veces de conferencista, la audiencia esté o no esté te da lo mismo, el conferencista se pregunta y se contesta y publica libros. Y después hay gente que salva exámenes.”* Cómo puede desprenderse de la intervención, es posible constatar un fuerte contraste entre la experiencia como estudiante en el aula y en el EFI; la diferencia que la estudiante percibe tiene que ver con que se produce una interacción donde el docente está preocupado porque el estudiante entienda; en cambio, en el contexto de un aula masificada esta posibilidad se vuelve más distante.

Vinculado a este mayor compromiso aparece la variable “tiempo”, pues participar en estos espacios, supone, por lo general, invertir más tiempo en el aprendizaje que una materia o un curso tradicional. Esto permite compartir otros “tiempos” con los docentes, lo que no es común que se genere cuando el curso sucede exclusivamente en el aula. Este cambio en las relaciones más tradicionales que se tenía con los docentes redundaba, según la percepción de los estudiantes, en diferentes beneficios, coincidiendo en algunos puntos con la perspectiva de los docentes, expuesta en el capítulo anterior. A continuación exponemos algunos de estos beneficios que a los estudiantes les significa un cambio positivo a la hora de comparar las diferentes experiencias de aprendizaje por las que se han visto atravesados:

a) Los docentes muestran una mayor predisposición a explicarte : *“porque estás trabajando con gente que sabe mucho más que vos y acá está muy abierta a enseñarte, a explicarte mil veces lo mismo, y son cosas que en las materias curriculares tal vez no las tenés.”* (Estudiante de Ingeniería)

b) El intercambio más fluido, cara a cara y en otros espacios permite conocerse desde otro lugar: *“compartís, no es viéndola vos sentada a 10 metros de distancia y ella parada dando la clase, es trabajando codo a codo, diseñando, imprimiendo un recetario, caminando, tomándote 2 horas de ómnibus. Es otro vínculo”* (Estudiante de Nutrición).

c) El vínculo más cercano permite proyectarse con más seguridad en la institución: *“por ejemplo ahora yo con la profesora del curso... nos pasamos saludando y lo más bien ¿viste? Y a veces los gurises te quedan mirando y dicen ¿y ésta, qué se saluda? Formas una buena relación... Está bueno por el tema de tener conocidos y contactos que te puedan ayudar más adelante”* (Estudiante de Veterinaria).

d) Está permitida la equivocación, que pasa a percibirse como una posibilidad de aprendizaje: *“O sea nunca me sentí incómoda trabajando, aparte los profesores que trabajan en extensión supongo que son muy diferentes a los que uno tiene en el aula, también conocer a los profesores en otro ámbito, en que sos un igual para ellos”* (Estudiante de Psicología).

e) Los EFI son más acotados numéricamente que algunos cursos, esto permite, como veníamos diciendo, un tipo de comunicación más directa que la masividad no posibilita: *“es más directa, somos grupos más chicos, podés interactuar de otra forma, podés conversar y charlar las cosas de otra forma, te orientan de otra forma. Es totalmente diferente porque en una clase ya te digo, vos podés participar, podés opinar, podés*

*decir algo pero las cosas son de una determinada manera”* (Estudiante de Comunicación)

Estas son algunas de las formas en que los estudiantes perciben que cambia la relación entre docentes y estudiantes en la universidad: mayor apertura a enseñar, mayor cercanía entre docentes y estudiantes, mejor relación que fortalece el sentido de pertenencia a la institución, posibilidad de la equivocación como parte del aprendizaje profesional y una forma diferente de orientación.

El espacio formativo trasciende la práctica docente en aula para constituirse en un lugar donde saberes y actores perciben que intercambian y actúan en la construcción del problema. Esto trae aparejado la reconfiguración de los roles y posiciones clásicas del aula (docente y estudiante), lo que resulta central para la “fluidez” del espacio. Pero esto requiere nuevas estrategias para encarar la docencia universitaria. El EFI tiene un efecto paradójico, porque finalmente el estudiante universitario se reencuentra en su condición de estudiante que percibe aprender en los espacios destinados a esa actividad y al mismo tiempo redescubre al docente en su lugar como figura referente para el aprendizaje.

#### **1.2.1.4. La cuestión interdisciplinar: “aprender de los otros”**

El acercamiento a un abordaje interdisciplinario se manifiesta en los EFI a nivel epistemológico y en la práctica de intervención. Ambos niveles son reconocidos por los estudiantes como un aporte en el proceso de aprendizaje, representando siempre una experiencia con resultados diversos de éxito. Siempre es un desafío que conlleva complicaciones en su implementación, pero que cuando se evalúa, se ve como positivo a pesar de las dificultades que se plantean en el proceso.

En el nivel epistemológico, que supone pensar la construcción de un objeto de estudio y que por lo tanto “obliga” a ampliar los contenidos del EFI, es valorado como la posibilidad de un aprendizaje múltiple. A la hora de evaluar la experiencia una estudiante de nutrición nos decía: *“estuvo bueno trabajar interdisciplinariamente... aparte teníamos reuniones todas las semanas, entonces no es que nos veíamos cada tanto, que cada uno trabajaba por su lado, nos reuníamos todas las semanas a planificar lo que íbamos a hacer, a ver cómo íbamos cada uno desde su área a trabajar, desde plantar hasta cultivar; y también... fueron los de agronomía a enseñar de lo suyo, nosotros también a ver cómo podíamos colaborar y a aprender también, entonces es como que estábamos todos aprendiendo de todos”*. Y agrega: *“aprendés de cada disciplina algo que la facultad no te enseña, lo vas aprendiendo ahí de tus propios compañeros”*. Resulta particularmente interesante que el aprendizaje en el EFI, desde la perspectiva de la estudiante, se produce no sólo desde el docente o al enfrentar una situación nueva, sino de los otros compañeros.

Y la conformación de un equipo interdisciplinario también aporta a la hora de pensarse a futuro; cuando se imaginan trabajando como profesionales reconocen que estarán involucrados y será necesario estar en contacto con otros profesionales que no necesariamente serán de su misma disciplina. Por lo tanto incorporar miradas diversas en un espacio de formación, se valora positivamente a la hora de proyectarse como futuros profesionales. En referencia a este punto, un estudiante de la Facultad de Humanidades nos comenta que *“lo que más me gusta es justamente eso, lo*

*interdisciplinario o lo multidisciplinario, me parece fascinante porque después salís a trabajar, sobre todo los antropólogos, siempre vamos a caer a trabajar con otros profesionales. Quizás hay otras carreras que no tanto, nosotros estamos muy asociados con muchas disciplinas; entonces el aprender cuál es la cabeza del abogado, cuál es la cabeza del médico, del administrador, del economista, son distintas cabezas, viste? ”.*

Y en los casos de EFI donde la interdisciplina no formó parte de la propuesta se valora como un aporte que podría haber sido muy enriquecedor, sobre todo porque en la mayoría de los servicios es difícil encontrar este tipo de propuestas. Algunos estudiantes reconocían este posible aporte cuando hacían referencia a que *“conoces puntos de vista diferentes, haces intercambio de conocimiento con otras áreas, aprendes de los otros también, no? Está bueno que se puedan intercomunicar disciplinas porque ayuda a la formación, tanto tuya como de la otra persona también”*. (Estudiante de Veterinaria)

Las dificultades de transitar por un proceso de aprendizaje interdisciplinario se transforma en desafío, generando un ejercicio de reflexión que implica desandar, en cierta forma, el camino transitado desde una formación exclusivamente disciplinar. Los aportes de otros estudiantes se reconocen enriquecedores, ya sea para pensar y abordar el problema así como también para pensarse a uno mismo cuando trabaja. Se transforma en un ejercicio de volver a problematizar y replantear conocimientos que la formación naturaliza, que incorporamos y dejamos de cuestionar. Así lo expresa una estudiante de Trabajo Social cuando reflexiona sobre esta necesidad de pensarse y pensar el trabajo: *“la interdisciplina es enriquecedora y necesaria en todos estos ámbitos, necesario para gente que trabaja con gente y necesario para gente que no trabaja con gente y cree que no lo necesita. ¿lo más difícil? Me parece que tiene que ver con eso, con lógicas y con cosas que uno tiene... incorporados y con que para mí que vengo de 4 años de cierta formación es obvio que tal cosa y para el otro no es obvio, no te entiende, y tampoco sé si lo comparto. Fue difícil con carreras... distantes de trabajo social y fue difícil con carreras similares, lógicas de cosas que para uno son obvias porque las incorporaste y te machacaron durante 4 años o más y si no las discutís con alguien ni te acordás que te generaba dudas o que no eran parte de ti antes”*.

En la misma dirección un estudiante de la Facultad de Psicología señala los aportes del trabajo interdisciplinario si bien observa que fue muy difícil desarrollarlo en la práctica: *“éramos menos de las otras carreras y también eso dificultaba el trabajar nosotros con ellos, porque nosotros nos planteamos qué podemos hacer nosotros psicólogos con veterinarios. A nosotros ya de entrada nos mandaban a callar cada vez que habla un psicólogo, “no entendemos nada decían” claro [se ríe] y eran mayoría. Pero por eso creo que fue tan rica la experiencia, no? Más allá del trabajo en sí que hicimos, creo que el aprender a relacionarnos y poder trabajar en equipo, con personas con cabezas totalmente diferentes, creo que fue lo que realmente enriqueció.”*

Sumado a la ya dificultosa tarea de descentrarse y problematizar un abordaje más amplio de los temas, se suman las dificultades de instrumentar lo interdisciplinar, aunque se reconoce el esfuerzo y la complejidad que también le genera a los propios docentes trabajar desde este lugar. Las dificultades que plantean los estudiantes son cuestiones relativas a los puntos que pasamos a detallar:

a) El trabajo por separado de los estudiantes que no permitió un contacto permanente y por lo tanto una comunicación más fluida entre los mismos, donde se permitiera un intercambio mayor: *“hay como un esfuerzo de generar espacios interdisciplinarios. Si bien nosotros estamos trabajando para la gente de Humanidades, ellos van a usar el*

*insumo que nosotros estamos elaborando, y supongo que va a haber una parte de que nosotros le expliquemos, pero no lo estamos haciendo en conjunto. Entonces lo que pasó con este EFI fue un poco eso: hubo mucha voluntad de que nos conociéramos y todo, pero las tareas que estábamos haciendo eran muy individuales de cada carrera.”* (Estudiante Bibliotecología)

b) Por otro lado, dificultades en lograr un “equilibrio” entre disciplinas, por lo que en algunos casos, los estudiantes se sentían más relegados, poniendo en duda el aporte real que pudieron generar en el espacio: *“Pasa que era multidisciplinario entonces había gente de nutrición, de psicología, de veterinaria, yo sé, no es fácil encontrar un punto donde todos podamos hacer algo pero estuvo más centrado para la gente de psicología y nutrición que para nosotros. Nosotros era como que sapos de otro pozo en la actividad. Tuvimos que salir, o respaldarnos en ellos o buscar información de cosas que no teníamos ni idea”.* (Estudiante de Veterinaria)

c) Las cuestiones geográficas y la ubicación de los servicios también juegan su parte; la movilidad y la distancia se vuelven un problema cuando la participación requiere juntarse entre estudiantes de diferentes facultades para poder trabajar: *“el año pasado fue como el punto más débil porque la interdisciplina se dio a través de que cada uno tenía su espacio. Yo creo que a LICCOM le pasa eso porque está en Buceo. También no hay que perder de vista las cuestiones geográficas, capaz que otros EFI tienen más oportunidad de juntarse, capaz que en bibliotecas y porque están todas en el centro, por lo menos del área social.”* (Estudiante de Facultad de Información y Comunicación)

#### **1.2.1.5. Limitaciones y potencialidades en la implementación de los EFI: la cuestión del tiempo y el alcance**

La tensión entre los tiempos curriculares y los tiempos que requiere generar procesos con algún impacto concreto, es una reflexión y una crítica constante entre los estudiantes. Se entiende que la práctica de extensión implica convivir con muchas dificultades en este aspecto; cuando se comienza a trabajar en una práctica que requiere salir de las aulas, y los estudiantes se encuentran en interacción con otros actores, sienten que el tiempo no es suficiente, poniendo en evidencia los límites de la intervención. Es entonces cuando el EFI pasa a ser considerado como un aporte, pero con alcances inconclusos. El tiempo curricular termina y no se alcanza a evaluar o poder realizar un seguimiento del proyecto en el cual se participó, a pesar de que el tiempo de la intervención no está pensado en relación a la resolución de un problema sino a los tiempos curriculares de aprendizaje.

Reflexionando sobre el “real” aporte que logró tener el EFI, una estudiante de Psicología nos dice *“que en este proyecto, puntualmente, queda en la escucha”*, lo cual supone que no se pudo trabajar sobre la *reformulación de esa demanda*”. Luego señala el sentido de la tarea: *“Esto nos sirve para el EFI, o esta práctica de esta manera nos sirve para sostener esto y no como una atención de una demanda real, por lo menos en la práctica que yo tuve acá.”* No obstante, más adelante relativiza también la no importancia de la intervención: *“Si entendemos que la escucha ya es un accionar bueno, sí sirve, desde ahí.”*

Por tanto, hay dos aspectos que la estudiante menciona con claridad: los límites que supone una intervención acotada en el tiempo, pero también la valorización de formas de intervención más modestas, aunque no exentas de consecuencias prácticas para los estudiantes y los actores no universitarios.

Respecto al primer punto, sobre la falta de seguimiento de la propuesta al concluir el EFI, una estudiante de veterinaria comenta: *“la verdad que no te sé decir porque después que lo terminamos al curso no supe más nada de eso. Habría que haber hecho un seguimiento si tuvo algún cambio o no tuvo ningún cambio. Capaz que el grupo que vino atrás de nosotros, no sé, trabajó en la misma zona y se pudieron dar cuenta, como tal vez no y fueron a otro lado. La verdad no sé porque terminas el curso y no te enteras más nada de eso”*. La estudiante plantea una tensión que es inherente a estos espacios: los tiempos limitados de intervención de un grupo de estudiantes y por otro la posibilidad de continuidad en el trabajo de los estudiantes que se incorporan en la edición siguiente del EFI.

Resulta entonces que, desde la perspectiva del estudiante, el EFI se considera como un aporte acotado o una intervención muy focalizada. En algunos casos, los objetivos que suelen proyectarse son más ambiciosos, no diferenciándose la tarea específica de la generación que interviene, de la continuidad que el EFI debe tener, puesto que el compromiso de trabajo con las personas involucradas en el espacio requiere más tiempo del que se planifica para un grupo. La propuesta del EFI como espacio de formación y de trabajo en conjunto con actores de la sociedad no universitarios, es percibida por los estudiantes como de gran potencialidad, pero también advierten que para que esto se logre es necesario generar procesos con una mayor continuidad en el tiempo.

En relación a esta tensión percibida, una estudiante de arquitectura reflexiona lo siguiente: *“los EFI aportan experiencia, conocimiento al estudiante y también a la sociedad”*. Y continúa reflexionando acerca del tipo de intervención realizada: *“como es una problemática real, el “tiempo” es muy importante y se necesita más. No dan los tiempos para hacer las cosas que se planifican y después no sabés si podés seguir. Entonces es complicado el tema del tiempo y de la continuidad”*. Esta reiteración planteada por los estudiantes pone en evidencia la necesidad de que los docentes aborden los límites de lo que se espera, para que los estudiantes no terminen con la impresión de que el trabajo queda colgado. Pero al mismo tiempo esto significa una responsabilidad mayor del docente con la continuidad de la propuesta, sobre todo cuando queda pendiente de resolución, los términos del compromiso asumido con los actores no universitarios.

En el momento de evaluar el aporte social concreto de su EFI, una estudiante de Medicina observa, coincidentemente con la preocupación que señalaba el estudiante anterior, en relación al tiempo y a la continuidad que *“más allá de que todo granito de arena es necesario y sin duda que todo aporta, no creo que haya tenido una gran repercusión en los objetivos que teníamos planteados, más que nada por la falta de tiempo. Nosotros la actividad que hicimos, la hicimos muy intensamente y creo que ellos estaban muy agradecidos de que la gente de la capital, como a veces nos decían, fueran y estuviéramos un rato (...) Pero no me imagino que haya tenido un gran impacto en los objetivos que nosotros habíamos planteado que era esto de la promoción de salud; simplemente no dio el tiempo, creo que la misma actividad mantenida en el tiempo con mayor involucramiento tanto de ellos como nosotros, creo que sí hubiera tenido un impacto mucho mayor, porque creo que se puede lograr.”*

En otros casos, más allá de que el tiempo del EFI se termina, el aporte puede trascender el tiempo de duración del mismo. Cuando se logra el protagonismo por parte de los actores sociales en el cambio, quedan asentadas algunas bases para la continuidad del proceso.

Esta experiencia de trascender el EFI en concreto y “sentar” algunas bases que permitan la continuidad del trabajo, independientemente del tiempo curricular, es comentada por una estudiante de la Facultad de Ciencias Sociales : *“sí lo hizo, lo sigue haciendo y las bases que ha dejado en el territorio habilitan a que se sigan dando. Ya que el mismo apunta a que los propios actores sociales sean los protagonistas del cambio, de la realidad que viven, tomando sus necesidades y carencias como potencialidades, respetando los tiempos del otro. Se han generado proceso de cambio en la escuela del barrio, en cuanto a la relación entre el equipo de maestras y directora, en las modalidades de trabajo de las mismas con los niños a partir de instancias de crítica y cuestionamiento del sistema educativo que prima en la escuela, lo cual es un pilar fundamental para los niños que asisten a las misma y para sus familias”*.

El tiempo también es necesario para trabajar en equipo y planificar las actividades. El componente del EFI que se realiza fuera del aula, implica movilidad y muchas veces la distancia se vuelve una variable importante en el logro de la ejecución, demorando o suspendiendo algunas salidas de campo que estaban planificadas. Aspecto que se percibe como dificultad por una estudiante de nutrición, que planteaba lo siguiente: *“la única dificultad que tuvimos fue la distancia, el tema de nuestros tiempos. Yo trabajaba con otra compañera, las dos teníamos nuestro trabajo, entonces manejar nuestros tiempos y que teníamos una hora de viaje fue como una dificultad más, la única dificultad que hubo en realidad fue esa”*.

El estudiante de la Facultad de Información y Comunicación entrevistado observa que *“el EFI es más complicado de organizar e implementar tanto para los docentes como para los estudiantes porque implica trabajo en equipo y eso ya de por sí es complicado. Se debe invertir más tiempo que en otros casos. Un EFI siempre te da trabajo, o sea obviamente es más sencillo preparar una clase, una persona sola que tiene conocimiento de los temas, o docentes que hace años que dan las mismas materias, se saben de memoria todo”*; en cambio *“implementar un EFI cuesta trabajo”* porque la puesta en marcha de un EFI es más complicado, partiendo de que es un trabajo en equipo y que esto requiere *“congeniar un montón de cosas, estar de acuerdo todos”*. Y *“eso lleva su tiempo de armado y obviamente es trabajo, hay que invertir tiempo.”*

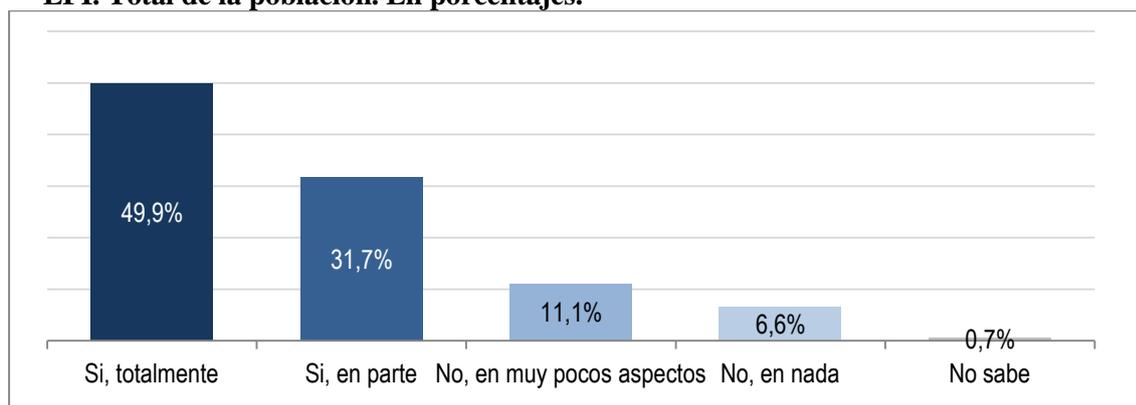
### **1.3. Evaluación de los estudiantes acerca de la experiencia.**

En esta sección se presentan las principales valoraciones que los estudiantes se formaron acerca del EFI en el cual participaron. Al respecto se indagó acerca de su percepción sobre el funcionamiento global de la experiencia, la adecuada integración de sus componentes y el cumplimiento de los objetivos que la actividad planteaba.

También se recogió información acerca del nivel de satisfacción general de los estudiantes con la experiencia de trabajo en el EFI y su voluntad de continuar participando en actividades de extensión o con similares características.

El Gráfico N° 13 refleja el nivel de satisfacción de los estudiantes desde su valoración sobre el cumplimiento de sus expectativas respecto a la actividad. Este es claramente un indicador evaluativo sobre el funcionamiento del espacio. La valoración respecto a las expectativas de los estudiantes refleja que para un grupo importante de estudiantes se cumplieron: la mitad de estos indicaron que el EFI ha cumplido “totalmente” con sus expectativas. Si además incluimos quienes consideran que en parte se cumplieron, la cifra supera el 80% de satisfacción de las expectativas.

**Gráfico N° 13: Nivel de satisfacción respecto al cumplimiento de sus expectativas sobre el EFI. Total de la población. En porcentajes.**



Fuente: Elaboración propia en base a datos de la encuesta a estudiantes. 2013.

Como vimos anteriormente (Gráfico N° 2) una proporción importante de los estudiantes mencionaron que la participación en el EFI no era obligatoria. Al 30% que declaró que participaba “voluntariamente” del EFI se les preguntó los motivos que los llevaron a participar de la experiencia. Lógicamente, podrían mencionar todo los aspectos que considerasen relevantes. Los resultados se presentan el Gráfico N° 14, y se destacan los elementos vinculados a los contenidos de la actividad y la interacción con personas y realidad diversas.

Debemos además mencionar que el “trabajo práctico”, un elemento a priori central en la concepción de los EFI, no fue un elemento destacado. Como habíamos apreciado en el Gráfico N° 12, nuevamente los aspectos de contenido y relacionales quedan de relieve en la valoración de los estudiantes.

**Gráfico N° 14: Motivaciones para integrarse a la experiencia. Sólo población que declaró no participación obligatoria para aprobación del curso. (Respuesta múltiple)**

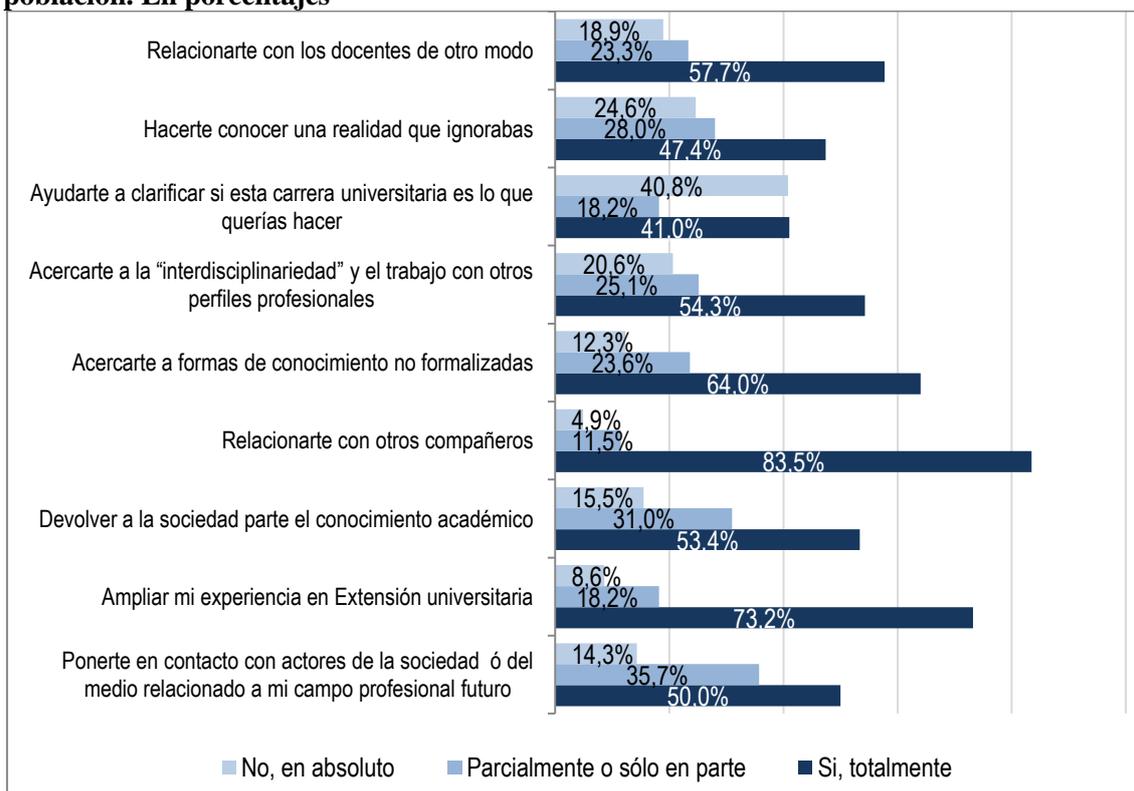


Fuente: Elaboración propia en base a datos de la encuesta a estudiantes. 2013.

En el gráfico N° 15 se presenta la percepción de los estudiantes sobre algunos de los logros que la participación en el EFI permitió alcanzar en los estudiantes. En una primera lectura debe destacarse que todos los elementos sobre los que se consultó muestran una valoración positiva.

Consideramos importante mencionar que existen matices en las respuestas que permiten hacer una lectura más precisa de aquellos aspectos que particularmente son valorados por los estudiantes. Algunos de las respuestas favorables se encuentran dentro de un terreno esperable: por ejemplo el 73% que consideran como logro tener una mayor experiencia con actividades de extensión; sobre todo si tenemos en cuenta que estas actividades se identifican como siendo impulsadas por la CSEAM. Sin embargo, que la posibilidad del relacionamiento con otros compañeros sea el logro con mayor grado de valoración no resulta tan evidente. Nuevamente debemos destacar la valoración que esta cuestión cobra en el éxito de funcionamiento del EFI. Los aspectos relacionales, más con estudiantes que con docentes, muestran una valoración sensiblemente superior al resto de los logros consultados.

**Gráfico N° 15: Percepción acerca de los “logros” del EFI en los estudiantes. Total de la población. En porcentajes**

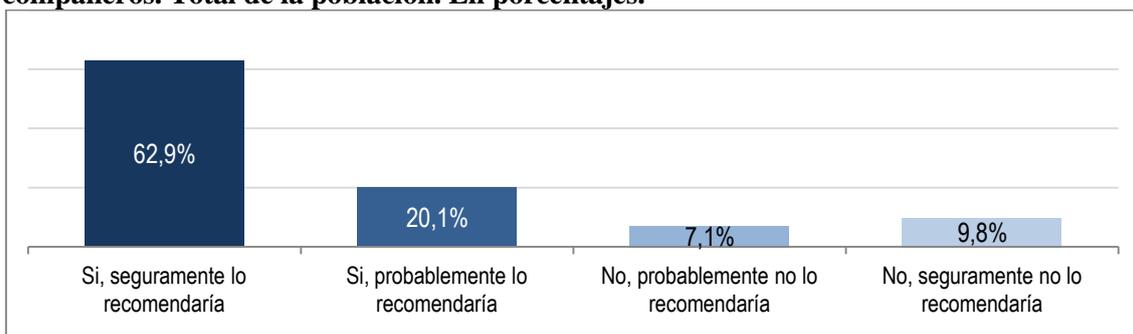


Fuente: Elaboración propia en base a datos de la encuesta a estudiantes. 2013.

Finalmente, destacamos dos aspectos relativos a la satisfacción general de la experiencia: la recomendación del estudiante a otros para que participen y su interés por continuar vinculado a una actividad de este tipo. Ambos indicadores nos informan más que sobre algún aspecto específico, sobre la valoración global de los EFI en los estudiantes

El primero, Gráfico N° 16, muestra como casi 2/3 de los entrevistados “seguramente” recomendarían a otros compañeros realizar este tipo de actividades. Si consideramos conjuntamente a los que afirman que “segura” y “probablemente”, la recomendación alcanza a más del 80% de los entrevistados. Este es un claro indicador de la alta valoración que la experiencia de los EFI ha significado en 8 de cada 10 estudiantes participantes.

**Gráfico N° 16: Nivel de recomendación de realizar este tipo de actividades a otros compañeros. Total de la población. En porcentajes.**

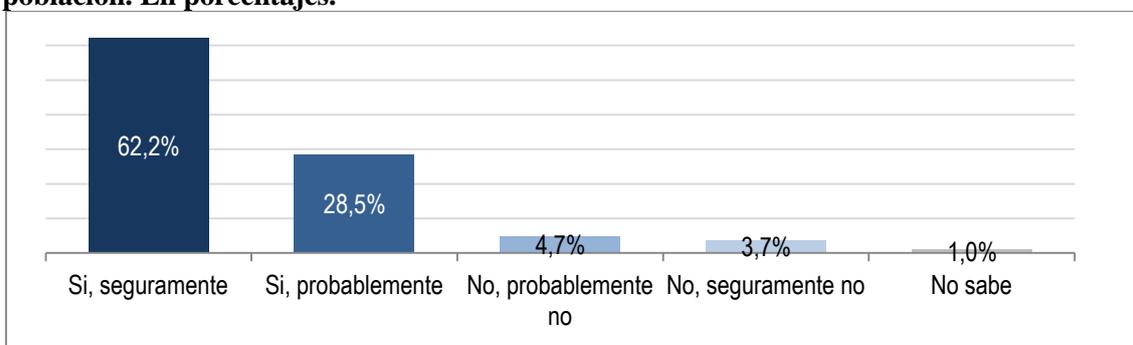


Fuente: Elaboración propia en base a datos de la encuesta a estudiantes. 2013.

Finalmente, el Gráfico N° 17 muestra la cantidad de estudiantes que respondieron a la pregunta: “A partir de esta experiencia, ¿te gustaría seguir vinculado a actividades de extensión en UDELAR?”. Se aprecia cómo la mayoría de los estudiantes consideran que les interesaría continuar vinculado a estas experiencias. No necesariamente esta valoración derive en la participación efectiva en este tipo de actividades.

Ahora bien, como actividad claramente introductoria, el EFI parece cumplir sus fines. Es decir, poner en contacto con una realidad de este tipo no sólo parece “salvar” la evaluación propia del EFI para la mayor parte de los casos y en las dimensiones evaluadas, sino que es plausible considerar que la experiencia parece activar el interés por la participación en estas actividades, independiente de que esto finalmente se efectivice.

**Gráfico N° 17: Interés por continuar vinculado a este tipo de experiencias. Total de la población. En porcentajes.**



Fuente: Elaboración propia en base a datos de la encuesta a estudiantes. 2013.

## 2. “Salir del aula”. La perspectiva de los docentes

Esta investigación toma como objeto de análisis los discursos y percepciones que los actores involucrados tienen en torno a los Espacios de Formación Integral. Es una preocupación del estudio poder reflejar las diversas miradas que confluyen de los diferentes actores en torno a estos espacios y procesos de formación. En este apartado analizaremos la perspectiva de los docentes.

Una primera constatación importante que surge de los docentes es el reconocimiento de que a partir de la implementación de los EFI aparece un nuevo contexto para la formación del estudiante; un espacio diferente para desarrollar la tarea pedagógica de la cual se nutre el estudiante. En este sentido un docente señalaba que el EFI en el que había participado “*te saca del contexto aula*”. En este apartado buscaremos responder qué significado tiene este salir del aula y de qué manera incide eso en la formación de los estudiantes.

Para esto se abordarán diferentes dimensiones que aparecen en el discurso de los docentes relativas a: la particularidad del aprendizaje en un contexto donde se impone pensar con el otro, donde eso impacta en la manera que se concibe el aula, cómo esto resignifica la trayectoria de los estudiantes, dar cuenta de los cambios que se producen en la relación entre estudiantes y docentes en esta matriz, como aparecen dos dimensiones de la organización del trabajo académico como parte del espacio – integralidad e interdisciplina- y, por último, la evaluación que los docentes realizan de los EFI.

### 2.1. Aprender a pensar con el otro

La posibilidad que brindan los EFI de transitar una experiencia de formación con otros actores no universitarios permite, de acuerdo al análisis que realizan los docentes, un “*aprendizaje de ida y de vuelta*”. Esta es una caracterización que se reitera y que trasciende ampliamente la consideración de la formación del estudiante desde el punto de vista curricular: tiende a involucrar una concepción sobre la forma de hacer universidad. No obstante, en esta sección analizaremos este modelo de relación bidireccional entre el “adentro” y el “afuera” de la universidad, principalmente, desde el punto de vista del impacto que tiene para la formación de los estudiantes.

Los docentes que participan en los EFI consideran que el relacionamiento con el “afuera”, representado por la presencia de actores no universitarios, es clave para el aprendizaje de los estudiantes. Pero, lo que resulta más significativo es que se reconoce que estos espacios posibilitan también el aprendizaje de los propios docentes y los actores sociales involucrados. Una expresión refleja este cambio respecto al modo en que se concibe la formación entendida como un “*aprendizaje continuo y colectivo*”. *Continuo* porque no existe una separación nítida entre un momento de aprendizaje teórico y luego una aplicación práctica de estos conocimientos, sino que ambos aspectos coexisten durante el desarrollo del proceso de su puesta en juego; *colectivo* porque este

aprendizaje se produce como parte de la interacción entre los diferentes actores que participan del EFI.

Una docente de la Facultad de Medicina describe este proceso de ida y vuelta, como un movimiento que tiene ciertos efectos sobre la forma en que se produce el conocimiento en la universidad. Reconoce en este movimiento doble: *“el poder de alguna manera u otra la sociedad aportar a nuestro saber y nosotros aportar a su saber”*. Como puede verse, en la formulación de esta relación, la apertura de la institución a los otros posibilita un nuevo aprendizaje de los actores universitarios (estudiantes y docentes); o mejor dicho, una nueva forma de aprender en la universidad. Y la docente concluye que esto *“es para mí el desarrollo de la ciudadanía.”*

En primer lugar, la docente está recuperando una idea que trasciende ampliamente a la tarea de la universidad como formadora de profesionales e incluso investigadores; existe una responsabilidad más amplia de una institución en el marco de una concepción republicana, que tiene que ver con la formación de ciudadanía. Y esta no resulta solamente de lo que pueda realizar la institución dentro de sus claustros, sino que esta responsabilidad se extiende hacia la sociedad que reclama la intervención de la universidad para que la ciudadanía pueda ser ejercida de forma más plena. La universidad al contribuir a la comprensión de los problemas de la sociedad también desarrolla su aporte desde el punto de vista de la consolidación de las instituciones democráticas.

Esta mirada de los EFI supone el reconocimiento de la coexistencia de diversos tipos de saberes y la manera en que estos son valorados. Esta búsqueda de un reposicionamiento de la universidad lo podemos contextualizar en el marco más amplio de la discusión sobre la modernidad que diversos autores plantean, tratando de romper las asimetrías que ha establecido la ciencia en el proyecto moderno, constituyéndose como la única forma de conocimiento legítimo<sup>4</sup>.

En este sentido, se señala que el aporte de los EFI opera también una transformación que refiere a la forma de interactuar y de concebir a los *“otros”*. Así una docente de la Regional Norte señala como un *“aporte fundamental (de los EFI) considerar a la sociedad como otro con su saber, en un pie de igualdad y desde la horizontalidad”*.

¿Esto significa negar la especificidad del saber universitario? De ninguna manera. Esta idea que se introduce como aporte de los EFI, redimensiona su lugar como un laboratorio donde el intercambio con otros ciudadanos no es valorado solamente por sus efectos prácticos sino que colabora en el proceso de definición de otras formas de plantear la producción de conocimiento. En palabras de una docente de la Facultad de Ciencias Sociales: *“Cuánto aportamos efectivamente...no es una pregunta sencilla...y bueno, yo creo que sí. Creo que aportamos en ir construyendo experiencias y creo que cuando uno logra construir un buen lugar para acompañar el proceso del otro, creo que en ese acompañamiento ya hay bastante, no? En ese pensar con el otro, aunque uno no traiga algo que pueda ser identificado como nuevo, como un aporte, creo que es un error el pensar que el aporte social solamente está en el impacto de la propuesta en el sujeto colectivo o en su realidad específica; creo que tiene más que ver también con*

---

4 Bruno Latour, (2007) "Nunca fuimos modernos. Un ensayo de antropología simétrica", Siglo XXI Editores, Buenos Aires

*esto de poder construir en la sociedad otra idea de conocimiento y de empezar a construir un montón de bases que hacen a la Universidad también del futuro”*

## 2. 2. “El aula magnificada”

Los docentes también destacan de los EFI el hecho de que introducen un cambio cualitativo en la formación, por el efecto de realidad que supone el intercambio con actores no universitarios. Esta situación de encuentro con la realidad, por un lado acerca el trabajo que se genera en los EFI a propuestas de formación como las prácticas pre-profesionales y, por otro lo aleja de actividades educativas más clásicas como el aula. Pero lo que los docentes destacan es el entusiasmo, el compromiso que produce este nuevo formato, el cual lo atribuyen a que los estudiantes encuentran el sentido de lo que están haciendo. En este sentido un docente de la Facultad de Humanidades hace referencia a la demanda real que atienden los EFIS que los diferencian de un curso teórico-práctico, puesto que *“hay un sentido porque hay un encuentro con otros no artificial”*.

En esta misma dirección, se destaca la posibilidad que dan los EFI de acercarse a problemas que escapan lo que estrictamente puede ser considerado pertinente para las disciplinas y que sin embargo refieren a la formación del estudiante, al posibilitar como señala el docente de la Facultad de Ciencias Económicas *“enfrentarse con problemas de gente”* y aprender a resolver *“otros temas que son humanos, que son problemas personales, son problemas de gente, de gente como ellos o como sus padres”*. De esta forma parece establecerse un plus en el aprendizaje, puesto que a los problemas que se plantean en el aula se les añaden otros que no siempre parecieran estar contemplados. Este docente plantea que al mismo tiempo que genera una mayor motivación en los estudiantes se suma *“poder prestar un servicio, que es reconocido y valorado”*.

El aprendizaje en situación a partir de los problemas reales es un aporte relevante de los EFI, porque genera aprendizajes que trascienden a los comúnmente adquiridos. En los EFI, observa el docente de la Facultad de Ingeniería entrevistado *“se aprenden habilidades transversales, o sea, cómo gestionar el propio proyecto, cómo trabajar en equipo, cómo trabajar con la comunidad, o sea, habilidades de comunicación”*, en un contexto en el cual *“tiene que enfrentar una situación donde desconoce a la comunidad”* y cómo debería proceder frente a esta situación.

Otro docente de la Facultad de Ciencias de la Comunicación, también señala que dentro de *“las paredes de un aula las variables son absolutamente controlables por el docente”*; en cambio, *“me parece que la actividad de campo desdibuja el recorte y el aula se magnifica”*. La crítica no parece apuntar a desacreditar al aula en tanto espacio de formación, como a la necesidad de buscar formas de amplificar sus efectos.

Desde este nuevo punto de vista ampliado de la formación otras cosas se ponen en juego, como *“la posibilidad de trabajar en campo, la posibilidad de trabajar en grupo, la posibilidad de abrir la cabeza digamos, y ser empático en lo que tiene que ver con las disciplinas de los demás”*. *“Me parece -dice el docente de Ciencias de la Facultad de Ciencias de la Comunicación- que para el estudiante de grado un espacio de formación donde pueda abrir la cabeza, estar en campo, no estar limitado a un*

*contenido curricular*” es considerado como positivo. Este tipo de formación además es valorada porque al mismo tiempo parece estar acompañada a los desafíos que requieren el perfil de egreso de los nuevos profesionales universitarios.

Vinculado con esto, algunos docentes se refieren a lo que implica formar universitarios en la actualidad, poniendo en discusión lo que es ser universitario y en este sentido la docente de la Facultad de Química entrevistada señala que estos espacios le dan *“una formación más integral a... los estudiantes”*. ¿Por qué? Porque logran *“integrar las tres patas del asunto”* y *“les da algo más global”* a su formación. *“El EFI permite una definición integral de lo que es ser universitario, que no es solamente estudiar una carrera -que hay muchos estudiantes que solo lo ven así- para tener un diploma o una acreditación con la cual salir a trabajar al mercado... Una carrera universitaria... es algo mucho más amplio”*.

### **2.3. Resignificar la trayectoria educativa**

Un aspecto que mencionan los docentes como relevante es el compromiso que observan en los estudiantes con los EFI y con su proceso de formación. Durante su participación los estudiantes *“se involucraron impresionantemente, ya que cuando se plantea el intercambiar tareas (una contrapartida es que no tienen parcial)... ningún estudiante quiso cambiar nada, hacían el EFI con todas las pruebas y todo lo que estaba involucrado y ahí ves el involucramiento. El estudiante lo sintió como algo propio”*, señala el docente de la Escuela Universitaria de Bibliotecología y Ciencias Afines. Esto pone en entredicho la idea que la motivación del estudiante solamente tiene relación con el tiempo o el esfuerzo que le implique la titulación, sino que, por el contrario, una variable fundamental que incide en la potencialidad de los EFI es su capacidad para darle sentido a su propio aprendizaje. Sentido y compromiso con la propuesta parecen caracterizar el tipo de participación en estos espacios.

El aporte del EFI a la formación es valorado por los docentes en tanto que le da un sentido distinto al egreso, puesto que le permite al estudiante tomar conciencia de los conocimientos adquiridos y le da la posibilidad de encontrar la manera de irse apropiando del ejercicio de la profesión desde un lugar personal.

En esta línea, la docente de la Facultad de Psicología entrevistada, valora a los EFI como un espacio que contribuye a forjar la *“identidad profesional del estudiante”*; la docente plantea que *“la riqueza que producen los EFI incide en la trayectoria sin lugar a dudas, es más, para algunos me parece que incide fundamentalmente, iban por acá, resulta que tienen un EFI y ahora agarran para este lado o este otro. Entonces, en ese sentido, me parece que la incidencia en las trayectorias es nítida, son esos momentos de acumulación posiblemente con la experiencia misma de lo que el EFI posibilita: fortalece las decisiones que se toman.”*

Tal como se expresa en el relato docente, el EFI es un lugar que permite a los estudiantes ir poniendo a prueba y confirmando o no, las elecciones que debe tomar en su trayectoria educativa. Podrían considerarse como un complemento interesante de los sistemas de orientación curricular que se están desarrollando en el marco de la implementación de los nuevos planes de estudio.

También se plantea que los EFI permiten pensar la inserción en “otros” espacios laborales que trascienden la tradición que existe en cada Facultad, extendiendo el ámbito de trabajo de los egresados hacia otros lugares que no se imaginaban de antemano. En palabras de una docente de la Facultad de Medicina: *“sobre todo fuera de Montevideo, la gente se cree muy sensibilizada, empieza a conocer un mundo que no conocía, le fascina y le interesa, y se proyecta profesionalmente en esos lugares”*. Según la docente esta proyección trasciende el descubrimiento de ese otro mundo y también produce una mayor sensibilización respecto al *“modelo de atención desde el cual se debe trabajar”*.

Lo mismo es observado por otro docente de la Facultad de Ciencias Económicas quien señala que *“todo esto va a contrapelo de lo que quizás la misma Universidad o el mismo mercado laboral hoy por hoy está ofreciendo o está por lo menos publicitado. La mayoría de los EFI que vienen acá terminan trabajando o haciendo trabajo con la comunidad, con vecinos, con alguna escuela... Yo creo que a los estudiantes les da otra visión, lo bueno de esto para los estudiantes es abrirles la cancha.”*

Aquí surge una oposición a *“la formación clásica”* que para algunos docentes *“está como muy dirigida a las empresas... y casi nunca ven que existe como otra realidad, todo lo que tiene que ver con asociaciones de trabajadores, que tienen otras lógicas, que enfrentan otras dificultades”*. Desde su perspectiva *“... poder enfrentar esto como un problema a nivel profesional, te abre un poco la óptica”*.

En este sentido los EFI se destacan como un aporte nuevamente para pensar al profesional, como un puntapié inicial para la reflexión sobre el futuro profesional de los estudiantes. Pero esto requiere de un proceso que es posterior y que en el caso de algunos docentes la pregunta es cómo generarlo: *“el tema es cuánto, cuán significativamente eso decanta en una reflexión que tiene que ver con su futuro como universitario, o investigador o profesional, si no queda como una experiencia maravillosa, de vinculación solidaria con los vecinos. Cómo traer eso a la propia reflexión sobre su futuro, futuro práctico ¿no?”*, observa la docente de la Facultad de Ciencias.

#### **2.4. Cambios en la relación entre docentes y estudiantes: una apuesta pedagógica**

Algunos docentes plantean que los EFI posibilitan un cambio en las relaciones entre docentes y estudiantes, el cual incide favorablemente en la formación de ambos, diferenciando además este espacio, particularmente, de las clases masivas.

Este cambio en la relación permite a su vez un rol más protagónico por parte de los estudiantes, cuya contribución es importante para el desarrollo de las actividades y la continuidad en el área. Y los estudiantes comienzan a pensarse de otra manera: en un rol más activo en la construcción de los EFI. Según un docente de la Facultad de Agronomía, los estudiantes comienzan a percibirse como parte de un proceso acumulativo del cual forman parte que les permite percibir que *“hay una construcción ahí”* y que *“todos los años cambia algo”*. Realizando una mirada retrospectiva evalúa que: *“no es un EFI que se ha mantenido los tres años igual”*. *“Hay cosas que*

*incorporan los docentes, pero también hay muchos cambios que son de los estudiantes”.*

Esto a su vez es tenido en cuenta en el momento de pensar a los espacios de formación. Frente a la pregunta “¿cómo podrían mejorar los EFI?” un docente de la Escuela de Nutrición responde: *“primero tomando en cuenta la opinión del estudiante, seguro; primero que nada, capaz que la evaluación más importante es esa, es la del estudiante”.* Una muestra de esta valoración se observa en el hecho de que los estudiantes quedan vinculados con los proyectos y uno de los elementos que favorece esto es que *“las sugerencias son tenidas en cuenta.”* Desde el punto de vista del docente *“eso motiva a querer seguir en el proyecto”.* En ese contexto *“sienten la cercanía con el docente y con el tutor, que de repente no se da en una clase masiva. Entonces, claro, el estudiante siente otra relación, siente al docente más cerca y entonces genera otras cosas...”*

En esa misma dirección otro docente entrevistado valora la posibilidad que le brindan los EFI de tener otro involucramiento con los alumnos, hay una mayor cercanía y trascienden los roles de docente y estudiante tradicionales. En palabras del docente de la Facultad de Ciencias Económicas: el desempeño del rol *“cambia radicalmente... perdés esa estructura clásica de un aula... de estar en un rol totalmente pautado, reglado, donde él [docente] es el depositario del conocimiento y a lo sumo ayuda a los estudiantes a razonar y a aprender. Esto rompe los esquemas... y el grado de involucramiento es mucho mayor... y ahí salen a relucir otras virtudes personales, y también otras miserias personales”.*

Varios docentes señalan un quiebre con las relaciones tradicionales de poder que han existido en el aula, permitiendo a su vez que el docente pueda ubicarse en otro lugar. Esta opción metodológica es para algunos docentes una opción pedagógica: *“trabajamos en modalidad taller”* porque *“creemos que es una buena manera de aproximarse al estudiante, porque estamos convencidos de que no sólo el estudiante tiene que aprender del proceso, sino que también el plantel docente aprende en ese proceso”*, observa el docente de la Facultad de Ingeniería.

La relación que se genera en los EFI es percibida por otro docente de la Escuela de Bibliotecología y Ciencias Afines, como más horizontal, quien reconoce haberse *“sorprendido”* por los efectos que esto produce. Señala como más importante el hecho de que *“se corta esa relación tan drástica docente-estudiante, ya que el trabajo que nosotros tenemos que hacer en el EFI amerita tener un vínculo fluido, por lo que recibo de los estudiantes un intercambio constante.”*

Esta forma de trabajo además se trasluce en las formas de evaluar, lo que incide favorablemente sobre la formación en tanto que proceso y en particular sobre la motivación de los estudiantes: *“el tema de que no hay una nota de por medio en los cuales ellos se sientan presionados, lo hacen con mucho gusto, y además se les apoya en todas las ideas que ellos quieran realizar, entonces es algo que a ellos los motiva a hacerlo”.*

## **2.5. Interdisciplinariedad e integralidad**

Un elemento que algunos de los docentes plantean como aporte fundamental al proceso de formación es el aprendizaje del trabajo interdisciplinario, concebido este último como la posibilidad de incorporar la perspectiva de otros profesionales. De acuerdo a un docente de la Facultad de Psicología *“poder trabajar con otras disciplinas es muy interesante. Nosotros trabajamos con Psicología, Trabajo Social, y Nutrición (que está dentro del área salud como nosotros)”*.

Los EFI son destacados como espacios donde está *“previsto de antemano para que la interdisciplina pueda darse... espacios y tiempos establecidos para que nosotros los docentes podamos trazar estrategias específicas”*, observa el docente de la Facultad de Ciencias de la Comunicación.

Este es un aspecto que algunos docentes más destacan como relevante para la formación de los estudiantes y en la que los EFI más pueden contribuir *“porque tanto se habla de la interdisciplina en la Universidad, pero no se prevén espacios y tiempos para que ella pueda darse. Los EFI sí lo prevén”*. Pero a pesar de esta posibilidad de prever espacios para que la interdisciplina, o la convergencia de diferentes disciplinas- a través de la interacción de distintos cursos-, no necesariamente termina constituyéndose en un lugar donde efectivamente esto ocurra. No obstante, como veremos en el próximo capítulo, lo que los estudiantes van a confirmar tanto en las entrevistas como en la encuesta es que la participación de otros docentes y otros estudiantes en el EFI efectivamente enriqueció sus aprendizajes.

La importancia dada por los docentes al involucramiento de más de una disciplina tiene que ver con las capacidades que los estudiantes deberán desarrollar como futuros profesionales, en su práctica profesional.

Al mismo tiempo, los EFI posibilitan integrar, en forma articulada, la enseñanza con las otras funciones de la universidad. Esta potencialidad del EFI es señalada por una docente de la Facultad de Psicología: *“muchas veces la enseñanza nos condena a todos. Uno empezaba a hacer investigación cuando podía, y bueno, casi siempre la extensión quedaba un poco como una cosa más de deseo que de posibilidad de lograrlo. Ahora yo creo que eso en los últimos años ha cambiado bastante, porque la Universidad en su conjunto cambió respecto a eso. (...) Me parece que ahí es donde se juegan los Espacios de Formación Integral como un elemento más entre otros apoyando ese movimiento”*. Esta docente plantea que es precisamente en estos espacios adquiere sentido *“la noción de integralidad o la figura o la palabra integral”*, admitiendo al mismo tiempo que lejos de quedar capturada en un significado restringido, potencia sus *“múltiples facetas.”*

Este reconocimiento de la importancia de los EFI como una política, que en el marco de un conjunto de acciones desarrolladas por la UDELAR permite recuperar espacios para la extensión y la investigación conjugadas junto con la enseñanza, nos parece particularmente importante a señalar. Primero, porque muy probablemente esta integración de funciones resulte mucho más efectiva para los docentes que la interdisciplinariedad. Y aunque la idea de integralidad parece estar incluyendo a ambas dimensiones, es necesario establecer diferencias, puesto que ambas cuestiones requieren estrategias específicas y probablemente exista una tensión que se plantea cuando se

enfatisa alguna de estas dimensiones que no necesariamente resultan convergentes<sup>5</sup> (ver Romano y Gómez, 2013).

También importa señalar que la articulación de las funciones universitarias en el caso de los EFI, tienen una característica que los diferencia de cualquier otra forma en que estas hayan sido pensadas hasta ahora, en el marco de la tradición de la universidad latinoamericana. Las tres funciones históricamente se han pensado desde el punto de vista de la docencia universitaria: quien investigaba y quien realizaba extensión era el docente. Desde la promoción de los EFI se ha vuelto posible pensar integrar a las funciones universitarias de otro modo, permitiendo la inclusión de los estudiantes a las actividades de extensión y de investigación, funciones que muchas veces han quedado en un segundo plano en la trayectoria educativa de los estudiantes.

## 2. 6. La evaluación de los EFI

Un docente de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, si bien destaca los aportes de los EFI a la formación, señala que aún no se cuenta con una evaluación sistemática que justifique su relevancia *“por más que tenemos algunas frases e ideas fuerza como para convencerlos de que hay que poner esfuerzo y cabeza y tiempo”*. Según este docente *“no tenemos una evaluación que diga [que] se forman mejores profesionales porque se hacen los EFI y participan en estos espacios de formación, y tampoco tenemos claro que nosotros somos mejores docentes participando en los EFI”*. Se reconoce la importancia de un estudio de éstas características, puesto que permitiría demostrar, más allá del las impresiones personales *“si mejora sus herramientas”*.

Desde una perspectiva diferente, otra docente de la Facultad de Ciencias plantea que los EFI contribuyen a la formación pero deben ser pensados como procesos sea a largo plazo. Según su opinión no se podría negar su importancia como una apuesta a futuro; *“contribuye sin duda, ahora lo que no estaría tan seguro es si en el momento”* se puede considerar igualmente formativo.

Más allá de las diferentes apreciaciones respecto a la significación de los EFI lo que las citas precedentes incluyen es la importancia de la cuestión de los tiempos en la formación. La dimensión temporal es introducida también por otro docente de la Regional Norte que alude a la idea de pensar estos espacios como procesos, más que como instancias puntuales. Y plantea que si bien son espacios que aportan a la formación, es un proceso que recién se inicia y que debería evaluarse más adelante: *“creo que ayuda mucho a la formación de los estudiantes, lo que pasa es que es como que es muy nuevo esto y no sé si se puede hacer una evaluación ya. Se tiene como que ir puliendo para poder tener toda la utilidad que puede llegar a dar”*.

De acuerdo a algunos docentes, los EFI son destacados por los estudiantes como espacios muy significativos no sólo para su formación sino como un comienzo de una orientación de trabajo a más largo plazo. Así lo expresa un docente de la Facultad de Agronomía entrevistado quien señala: *“Bueno algunos te plantean en las evaluaciones que es un curso que les cambió la vida, yo que sé [se ríe un poco] pero hay varios*

---

5 Para ampliar esta discusión ver Romano, A. y Gómez, M. (2014) “La docencia interpelada. Aportes para pensar la experiencia universitaria”. Impresora Tradinco.

*estudiantes que siguieron, cerraron su carrera y ya se han recibido con temas vinculados a lo que vieron en el EFI”.*

En la misma dirección, sobre la apertura de horizontes que rompe con las tradiciones de cada facultad, otro docente de la Facultad de Ciencias señalaba el planteo que un estudiante le había realizado: *“un docente preguntaba cómo se imaginaba o cuál podía ser la demanda de futuros estudiantes a apoyos o reflexiones de este tipo y ella decía “y yo creo que la motivación de todos nosotros debiera ser toparnos con la realidad, toparnos con la sociedad para ver en nuestro futuro, para replantearnos nuestro futuro más allá de la academia, más allá de la inserción en nuestra propia facultad”.*

Otro docente de la Facultad de Psicología entrevistado observa el cambio que manifiestan los estudiantes a partir de la participación en un EFI y que hace referencia, al igual que la docente anterior, a aprendizajes que son vistos como diferentes a los que comúnmente se producen en el espacio del aula, y que implicó un corte en la formación anterior: *“lo evaluaron como una experiencia muy fuerte, como una reubicación en su forma de hacer la carrera, de hacerse”.* En palabras de otro docente de la Facultad de Ingeniería *“los que pasan por este proceso no pasan in-cambiados”.*

### **3. “Otra forma de hacer universidad”. La perspectiva de las Unidades de Extensión.**

Una de nuestras primeras entradas al “campo” de los EFI fueron los intercambios con los docentes de las Unidades de Extensión (UE), este primer acercamiento, además de haber sido fundamental para poder contactar a los docentes y estudiantes que habían participado de los EFI en el 2012, dichas entrevistas de carácter informal y exploratorio, nos brindaron información relevante a la hora de evaluar las políticas universitarias impulsadas para curricularizar la extensión. Fue por ello que decidimos sistematizar dicha información e incluir la perspectiva de las Unidades, ya que en la gran mayoría de los servicios son quienes promueven y sostienen estos procesos y metodologías, y tienen una mirada privilegiada en relación al contexto institucional que favorece la implementación de los EFI, las dificultades que se encuentran a la hora de gestionar los mismos y la evolución de su desarrollo en el servicio al que pertenecen.

El capítulo que presentamos a continuación es producto de la sistematización de la información que surgió al comienzo de la investigación a partir de dos fuentes: por un lado, en los encuentros antes mencionados, de carácter exploratorio y por otro, mediante un cuestionario- completado de forma electrónica- por los docentes que allí trabajan. Si bien, a diferencia de los actores antes presentados, la información obtenida no pretendió ser exhaustiva (pues excedía los objetivos planteados para esta investigación), esta nos permitió tener un mapa de la situación sobre el desarrollo de las diferentes funciones universitarias en los distintos servicios.

\*\*\*\*\*

El cuestionario fue completado por 19 UE, y las entrevistas se realizaron con aquellas unidades que fueron seleccionadas para profundizar sobre la perspectiva de docentes y estudiantes en lo que respecta al aporte de los EFI a los procesos de formación de los estudiantes. Teniendo en cuenta que el total de UE son 26, y que las unidades entrevistadas, no necesariamente se corresponden con las que completaron el formulario, podemos decir que entre el formulario y las entrevistas se abarcó la casi totalidad de las UE en la UDELAR.

Una primera constatación que podemos realizar a partir del relevamiento es que el trabajo y la situación de las UE, es muy diverso en el concierto de la UDELAR. Se pueden encontrar diferentes tipos de EFI que proponen distintos tipos de tareas y objetivos según el servicio en el que se desarrollan y las disciplinas que allí se imparten. Las dificultades que se encuentran según el contexto institucional ponen en juego diversas estrategias, ya sea a la hora de difundir la información, así como a la hora de pensar y generar propuestas.

Comenzaremos este último capítulo con un apartado que describe, de modo general, este contexto institucional en que se desarrolla el trabajo de las unidades y en una segunda sección daremos a conocer cómo evalúan desde su lugar, el aporte de los EFI a la formación de estudiantes y docentes que participan de estos proyectos. Cómo en el resto de los capítulos anteriores, pondremos énfasis en los aspectos que tienen en común las tareas que desarrollan las UE, más que sus diferencias, puesto que esta última alternativa requeriría otro tipo de investigación que dejamos para otra oportunidad.

### **3.1. La extensión en los servicios: marcos institucionales en que se desarrolla el trabajo.**

El lugar que ocupa la extensión en los servicios ha venido modificándose desde la política impulsada por el rectorado a través de la SCEAM, que tiene como principal motor la generalización y curricularización de la extensión y la articulación de funciones en la UDELAR. Así lo reconocen la mayoría de las UE encargadas de dinamizar este proceso en cada servicio. Sin embargo, en comparación con las otras dos funciones universitarias, la mayoría de los docentes que integran las UE de los diferentes servicios reconocen que la extensión sigue ocupando un lugar marginal en la tarea docente.

Las unidades destacaron que en la mayoría de los casos en el discurso institucional se reconoce la importancia de la extensión y la articulación de funciones, pero luego en la práctica esto no se logra reflejar en las propuestas de trabajo impulsadas por los docentes. Se entiende entonces que la generación de propuestas continúa ligada, en muchos casos, a la iniciativa de las correspondientes unidades.

Desde que se crearon las UE la extensión comenzó a tener una mayor visibilidad y hay un progresivo interés en desarrollar los EFI, según la percepción de los actores que tienen la responsabilidad de promover la implementación de estos espacios. Se perciben una ampliación de quienes se sienten interpelados por la convocatoria a participar de los EFI; en otras palabras, docentes que tradicionalmente no realizaban tareas de extensión se han acercado a este tipo de prácticas.

Además del desarrollo de las UE, otra de las variables que se reconoce como importante en el logro de esta incipiente transformación de implementación de los EFI tiene que ver con el cambio de ordenanza y la flexibilidad de los nuevos planes de estudio que permite una mayor predisposición a generar asignaturas que incorporen EFI y de este modo los estudiantes accedan a créditos por participar de los mismos.

Las dificultades que se encuentran para implementar los EFI se pueden dividir en: cuestiones presupuestales y tiempos de dedicación. Las primeras tienen que ver con dos aspectos: las demoras en la ejecución presupuestal, lo que trae aparejado también complicaciones en el trabajo a desarrollar y por otro lado, la casi inexistencia de extensiones horarias docentes para realizar estas tareas. Este problema se agudiza si se tiene en cuenta la cantidad limitada de recursos humanos con los que cuentan las unidades para poder planificar estos espacios.

Otro de los aspectos mencionados por las UE en algunos servicios, tienen relación con problemas logísticos de transporte y los costos que a veces estos implican. En algunos casos el presupuesto para mantener una intervención sistemática que se realice en forma sostenida requiere un monto muy elevado, lo que dificulta generar procesos con un tiempo prolongado de implementación.

La segunda dificultad que deben afrontar está relacionada a aspectos académicos ya que el proceso de realizar un EFI exige una dedicación mayor tanto en tiempo como en esfuerzo para los docentes y los estudiantes. Para los estudiantes, como vimos en los capítulos anteriores, estas actividades suponen por lo general una mayor dedicación que otras actividades curriculares; cuestión que incide en la decisión de participar en un EFI

cuando es una modalidad optativa del curso. La participación en un EFI plantea una tensión que se instala entre los tiempos curriculares que disponen los estudiantes que cursan varias materias simultáneamente y los tiempos que supone cualquier práctica que se desarrolle fuera del aula en forma sostenida.

En el caso de los docentes, por lo general es la unidad quien queda a cargo de hacer las gestiones de recursos logísticos, y en algunos casos también el acompañamiento posterior, sin el cual la propuesta no funcionaría. Esto redundaría por una parte, en el reconocimiento hacia el trabajo de la UE, pero por otra parte se genera una relación de dependencia de los docentes con estas.

Estas experiencias demandan esfuerzos muy importantes por parte de los equipos docentes, situación que muchas veces no se ajusta a los recursos humanos con los que se cuenta. En este sentido, una clave del problema reside en la cuestión presupuestal puesto que permitiría disponer de recursos para horas docentes que permitan realizar específicamente estas tareas.

Esto se acentúa en el caso de servicios donde la extensión no se desarrolla tradicionalmente, donde las UE perciben que demandan un mayor esfuerzo para la implementación de estas experiencias.

Un último aspecto que no termina de favorecer la implementación de los EFI tiene que ver con la falta de acuerdo respecto al sentido de la extensión. Aunque no es la misma situación en servicios que tienen más tradición respecto a esta función respecto a otros que recientemente comienza a desarrollarse, igualmente impacta en su desarrollo.

### **3.2. Aportes a la formación de estudiantes y docentes. Los EFI como experiencias significativas.**

Los EFI son reconocidos por las UE como una herramienta que ha permitido también realizar aportes a la formación profesional de los docentes. En este sentido en concordancia con lo que fue planteado por docentes y estudiantes, desarrollar estos espacios permite poner en práctica metodologías de enseñanza que se articulan con la investigación y extensión que difícilmente podrían hacerse de otro modo.

Además de brindar la posibilidad de cumplir y articular las tres funciones universitarias, se modifica el modo de desarrollar las mismas: como espacio pedagógico novedoso, permite poner en juego nuevas metodologías de enseñanza. Los docentes de las unidades coinciden, junto con los estudiantes y demás docentes implicados en estos espacios de formación, en el cambio en la relación entre docentes y estudiantes, la cual se vuelve más horizontal. Es decir, se modifican las formas tradicionales de hacer docencia, estableciéndose un vínculo más cercano con los estudiantes. Esta cuestión también es visualizada como importante por los estudiantes, pues este formato demanda una participación más activa de los actores. Desde las perspectivas de las unidades este cambio parecería estar desafiando a los docentes a repensar cuestiones relativas a la formación de los estudiantes, de las que dimos cuenta en los capítulos anteriores.

Se reconoce, en general, el enriquecimiento de la práctica docente cuando se trabaja sobre un núcleo problemático particular, basado en una realidad concreta, y que permite

enseñar a partir de experiencias reales. Este cambio de enfoque también contribuye a enriquecer los problemas de investigación de los docentes, pues permite reconocer nuevos campos que actualizan la producción de conocimiento. Este aspecto también nos permite ver cómo la extensión y la investigación se pueden retroalimentar cuando se dan las condiciones necesarias para que este proceso entre en juego.

Otro aspecto muy destacado es el reconocimiento del trabajo conjunto con otras disciplinas como un factor enriquecedor y desafiante de la tarea docente. El encuentro e intercambio con otras disciplinas o profesiones a través de la participación de varios curso involucrados en un mismo EFI, permite (y de algún modo también obliga) a pensar coordinadamente con quiénes es necesario trabajar para potenciar la mirada de los problemas con los que se enfrenta. Esto a su vez problematiza los contenidos curriculares a enseñar y por tanto la forma de poner en juego el conocimiento a ser aprendido por los estudiantes. Por tanto, desde la perspectiva de las unidades se considera que se enriquece la propuesta de la asignatura, obligando a buscar nuevas herramientas que potencien su función formativa.

Con respecto a los aportes de los EFI a la formación de los estudiantes, los docentes de las UE observan como positivo, en este período de implementación, la posibilidad de participar en espacios donde se articulan las tres funciones universitarias.

Los Espacios de Formación Integral, en sus diferentes modalidades, brindan la posibilidad de acercarse desde los primeros años de formación a las tres funciones universitarias lo que es considerado como un enriquecimiento no sólo a nivel de formación como futuros profesionales sino también a nivel personal, posibilitando, en algunos casos, la reflexión crítica sobre la realidad con la que se encuentran, y potenciando también su identidad como “estudiante universitario”; en otras palabras, propone “*otra forma de hacer universidad*”.

Los docentes de las UE consideran, coincidiendo con lo anteriormente planteado en el capítulo sobre la percepción de los docentes, que la articulación de funciones en torno a una propuesta de formación permite incorporar el conocimiento de manera diferente a cómo se realiza tradicionalmente en un aula, promoviendo otros modos de aprender: es un modo participativo de producción de conocimiento, no sólo en proyectos dirigidos por los docentes, sino incorporando también, el saber de actores no universitarios en la tarea.

Al desarrollarse en ámbitos diferentes al aula, los estudiantes pueden poner en práctica herramientas que van adquiriendo a lo largo de la formación, al mismo tiempo que pueden reconocer los límites del saber aprendido para enfrentar situaciones de la vida cotidiana.

Si bien, por lo general, los tiempos no alcanzan para generar procesos de muy largo plazo, se valora que los estudiantes puedan implicarse en el diseño de nuevos proyectos de investigación, realizar trabajo de campo y enfrentar problemas que requieren de una solución “real”. A partir de esta posibilidad, los docentes de las UE notan una mayor confianza en los estudiantes en su capacidad de hacer. El pasaje por estos espacios desmitifica el imaginario del profesional como alguien con todas las respuestas y que todo lo sabe y lo puede; al enfrentarse a dificultades, permite la reflexión sobre la práctica profesional en acto.

#### 4. Algunas conclusiones

Por último haremos referencia a las transformaciones que producen la aparición de los Espacios de Formación Integral en los discursos de los docentes, estudiantes y unidades de extensión. Para esto realizamos un análisis comparativo que nos permitió identificar una categoría central.

Partimos, entonces, de la categoría más sedimentada en los discursos tanto de docentes como de estudiantes: *experiencia*. Cuando analizamos sus usos, aparece cualificada, adjetivada o acompañada por verbos que remiten a los contenidos que definen este tipo de experiencia o la realización de la experiencia. Los verbos con los cuales aparece este concepto son: *aportar, hacer, tener, transitar, atravesar, compartir, saber, conocer, actuar, enfrentar y realizar*. Diferentes formas en que la experiencia es percibida por los actores que refieren a una cierta forma de transitar en la universidad, en la cual aparecen juntos el conocer y el saber con el *hacer la experiencia*. Este nos parece que es un aspecto importante a mencionar, porque habitualmente las experiencias universitarias se caracterizan por la separación tajante que se establece en el proceso de formación universitaria entre la experiencia profesional y el aprendizaje estudiantil, salvo cuando se trata de prácticas profesionales.

Quizás la particularidad de estos espacios está en la combinación que permiten entre las situaciones de aula y lo que ocurre fuera de estas en el mundo profesional. Esto se traduce en términos de propuesta educativa, que se plantea como desafío: la posibilidad de enfrentarse a situaciones nuevas como estudiantes, pero con el acompañamiento docente. En otras palabras, salir del puro ejercicio pedagógico como simulacro para pasar a intervenir en la realidad. Y además tener la posibilidad de compartirla con otros. Esto es valorado especialmente por ambos actores –docentes y estudiantes–, como una actividad pedagógica que aporta experiencia y conocimiento compartido, como “*una experiencia que trasciende el contenido curso*” pero considerada como “*una experiencia de enseñanza*”, como “*una experiencia curricular*”.

En este punto creemos que vale la pena detenernos. Aunque la categoría de experiencia es central, para los actores está claro que no se trata de una experiencia laboral en sí misma, sino que es una experiencia “*más bien educacional*”. La diferencia entre esta experiencia pedagógica y otras está en que “*vos actuás directamente*”, puesto que se trata de experiencias “*relacionadas con problemáticas reales*”. Los estudiantes insisten en este punto: “*no es la misma formación que cuando vos lees un libro... porque ahí vos te das cuenta que tenés una distinta percepción... la experiencia*”. No se trata de la experiencia de la lectura sino la percepción de un contenido del curso a través de su puesta en juego en una situación. Y esta es una experiencia que “*enriquece*”.

Pero además, y esto es lo que resulta más interesante, es que los EFI son considerados como una “*experiencia en sí misma*”. De algún modo, podríamos plantear que como dispositivo 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.

Experiencia aparece también acompañada por una serie de adjetivos que la cualifican como un tipo de experiencia específica. Entre otras adjetivaciones aparecen: práctica, particular, vivencial, de cada uno, muy fuerte, relacional, maravillosa, integral, rica, profesional, laboral, curricular, educacional. Resulta significativo que experiencia educacional o curricular no remita al contexto de aula. También es relevante la referencia a cómo es vivida y de cómo se conecta no sólo con la actividad educativa presente sino con el futuro profesional; es decir, como experiencia combina diferentes ámbitos, pero también pone en conexión dentro de un mismo lugar a cada uno con otros y a cada uno con uno mismo. Cuando experiencia aparece compartida en el discurso entre docentes y estudiantes es altamente probable que *algo esté pasando* en todos los sentidos de la expresión.

\*\*\*\*\*

Para cerrar el trabajo esbozaremos brevemente una síntesis de los tres capítulos precedente, poniendo énfasis en los aspectos más importantes que señalan cada uno de los actores referidos.

A partir del análisis de la percepción del colectivo docente entrevistado para esta investigación sobre los EFI, podemos decir que las prácticas educativas que se están desarrollando permiten inferir que algo nuevo estaría emergiendo en relación a la forma en que estos espacios configuran la manera de pensar la docencia universitaria.

Una característica distintiva de estos espacios sería la posibilidad de repensar las formas en que hasta ahora se han llevado a la práctica las funciones investigación, la enseñanza y la extensión, las cuales se recombinarían ahora a partir del proceso de curricularización de la extensión, pero que trasciende ampliamente la extensión. A partir de la propuesta de los EFI, se va a producir un desplazamiento de la articulación de las funciones en torno al docente universitario para tener como espacio de realización el aula. La articulación de funciones involucra a través de los EFI no solo a los docentes, sino también a los estudiantes. Es en el espacio compartido de desarrollo de la propuesta donde se integran o se pueden integrar la enseñanza con la extensión o con la investigación o con ambas. Esto implicaría un cambio significativo en la manera de entender como se hace universidad.

Otra de las características distintivas de los EFI es la diversidad de actores sociales y universitarios que confluyen en estos espacios. Un rasgo que parece resultar inseparable de la definición de estos espacios es la participación de actores no universitarios. Esta combinación particular de nuevos sujetos amplía el concepto de aula, y lo desplaza fuera del marco de la institución universitaria. El trabajo con otros actores no universitarios obliga a que el aula se amplíe. Pero el anclaje en un curso específico hace que no se pierda la característica de constituirse en un espacio de formación. Aunque se plantee la intervención el objetivo de estos dispositivos es la formación de los estudiantes universitarios. En esos otros espacios extra-aúlicos puede ponerse en juego los saberes de otro modo diferente al que se da la circulación en un espacio de aula clásico.

Además de actores no universitarios, otros actores universitarios también pueden participar de estos espacios y lo realizan con una frecuencia importante. Es posible constatar que muchos EFI integran docentes y estudiantes de diferentes cursos.

La combinación de estos tres aspectos (articulación de las tres funciones en torno a la enseñanza, trabajo con actores no universitarios e involucramiento de otros docentes y estudiantes en la misma propuesta) nos parece que definen las coordenadas de lo que es un EFI. Y su combinación particular y diferente en el marco de cada cultura institucional da lugar a que se desarrollen prácticas bien heterogéneas y diversas entorno al mismo dispositivo, sin que desvirtúe en sus características fundamentales.

\*\*\*\*\*

Esta modalidad de trabajo parece traer aparejada interesantes consecuencias desde el punto de vista de la organización de los espacios de formación de los estudiantes y explica algunas de las transformaciones que plantean los diferentes actores. Uno de los aspectos que de acuerdo a la percepción de los docentes se modifica, son la manera en que se conciben los roles tanto de docentes como de estudiantes, pero también de la relación entre los actores universitarios con los actores no universitarios. El EFI como dispositivo estaría permitiendo una relación más horizontal entre los diferentes actores entre sí. Esto tiene consecuencias desde el punto de vista de la formación del estudiante quien es ubicado desde un rol más protagónico que le permite proyectarse de una manera más activa en su proceso de formación. Pero también, a partir de la relación que se establece con los actores no universitarios, permite repensar la forma en que se construye el ejercicio de la profesión.

Esta modificación de los roles entre docente, estudiante y actores no universitarios tiene consecuencias desde el punto de vista de la circulación de los saberes. Lo que convoca a los actores es la necesidad de resolución de un “problema” construido con los actores involucrados; por tanto, 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.

La horizontalidad de las posiciones se estructura en torno a este eje: no existe ninguno de los actores que tenga la solución al problema, aunque esto no significa que no existan responsabilidades diferentes: de los actores universitarios frente a los no universitarios, porque tienen un saber acumulado que puede ofrecer una mejor comprensión del problema y herramientas para su resolución; de los docentes frente a los estudiantes, porque en última instancia la responsabilidad por la implementación del proyecto debe recaer sobre el docente que estructura esta propuesta para que el estudiante pueda aprender lo que debería enseñar de otro modo.

\*\*\*\*\*