10.2916/INTER.7.1.3
Dilemas y debates

La integración de la participación de los estudiantes en proyectos de extensión como componente del currículo universitario
Student participation in service projects as a component of the university curriculum
Student participation in service projects as a component of the university curriculum

Alicia R. W. de Camilloni. ORCID: 0000-0002-9119-3981[1]

[1]Universidad de Buenos Aires, Argentina. Contacto: acamilloni@arnet.com.ar

Resumen
La misión de extensión ha sido reconceptualizada desde comienzos del siglo XX y, en particular, en las últimas cinco décadas. Lejos de ser una misión marginal, separada de las misiones de docencia e investigación, se ha vinculado con ellas y con la cuarta misión, más recientemente incorporada, la transferencia. Su significado se ha ampliado y ha asumido un papel importante en el desarrollo de la misión social de la universidad, que se asume como un compromiso integral de la comunidad universitaria en diálogo con la comunidad. La extensión ha incorporado, entre sus tareas, contribuir a la formación personal, profesional, ética y ciudadana de los estudiantes y, a un tiempo, poner el conocimiento universitario al servicio de la comunidad. Esta vinculación con la sociedad adquiere, de este modo, un papel formador que es crecientemente reconocido por las universidades, que asignan valor académico a la participación de los estudiantes en las actividades de extensión. El reconocimiento de variadas modalidades de actividad requiere que se establezcan cuidadosamente las condiciones para hacer efectivo este reconocimiento. La inclusión formal en el currículo requiere la adopción de un conjunto de decisiones de elección entre las diferentes modalidades y la definición de sus variados aspectos. El currículo universitario es un complejo proyecto de formación en el que confluyen diferentes propósitos y en el que es necesario que las prescripciones y las acciones de enseñanza y aprendizaje estén alineadas.
Palabras clave: extensión, enseñanza, investigación, transferencia, servicio, educación experiencial, currículo prescripto, currículo en acción.

Abstract
Service mission has been reconceptualized since the beginning of the 20th century and, particularly, in the last five decades. Far from being a marginal mission, separate from the teaching and research, it has been linked with them and with the fourth mission, more recently incorporated, the transfer. Its meaning has expanded and has assumed an important role in the development of the university's social mission, which is assumed as an integral commitment of the university community in dialogue with the community. Service has included, among its tasks, contributing to the personal, professional, ethical and civic training of students and, at the same time, putting university knowledge at the service of the community. This link with society thus acquires a training role that is increasingly recognized by universities, which assign academic value to student service involvement. The recognition of various types of activity requires that the conditions be carefully established to make this recognition effective. Formal inclusion in the curriculum requires the adoption of a set of choice decisions between the different modalities and the definition of their various aspects. The university curriculum is a complex training project in which different purposes come together and in which the prescriptions and the teaching and learning actions need to be aligned.
Keywords: service, teaching, research, transfer, experiential education, prescribed curriculum, curriculum in action.

Abstract
Service mission has been reconceptualized since the beginning of the 20th century and, particularly, in the last five decades. Far from being a marginal mission, separate from the teaching and research, it has been linked with them and with the fourth mission, more recently incorporated, the transfer. Its meaning has expanded and has assumed an important role in the development of the university's social mission, which is assumed as an integral commitment of the university community in dialogue with the community. Service has included, among its tasks, contributing to the personal, professional, ethical and civic training of students and, at the same time, putting university knowledge at the service of the community. This link with society thus acquires a training role that is increasingly recognized by universities, which assign academic value to student service involvement. The recognition of various types of activity requires that the conditions be carefully established to make this recognition effective. Formal inclusion in the curriculum requires the adoption of a set of choice decisions between the different modalities and the definition of their various aspects. The university curriculum is a complex training project in which different purposes come together and in which the prescriptions and the teaching and learning actions need to be aligned.
Keywords: service, teaching, research, transfer, experiential education, prescribed curriculum, curriculum in action.

Fecha de recibido: 20/12/2019
Fecha de aceptado: 15/02/2020

La misión de extensión

La clásica función de la misión de extensión en las universidades se centró durante mucho tiempo en el desarrollo de cursos de capacitación para las personas que no accedían a la educación superior así como a actividades de divulgación científica. Redefinida la misión de extensión, se la desplegó a través de múltiples acciones que permitieron a las universidades establecer nuevos tipos de vinculación con el medio social.

1. Transferencia de conocimientos

Entre las variadas y principales acciones de extensión que las universidades deben asumir se encuentra la movilización y apropiación de conocimientos por la sociedad, función destinada a reunir, intercambiar, conciliar y diseminar conocimientos provenientes de fuentes y agentes diferentes con vistas a la realización de una acción concertada en respuesta a demandas definidas provenientes de diversos actores sociales. Las acciones de extensión que son dirigidas a la movilización y apropiación de conocimientos por la sociedad requieren: a) identificar las expectativas y necesidades de los diferentes actores; b) precisar los objetivos generales y diferenciales para cada uno de los participantes o grupos de participantes; c) determinar cuáles son los aportes de conocimiento y las herramientas más útiles de que disponen unos y otros participantes para alcanzar sus objetivos; d) considerar los contenidos, las formas de expresión, el nivel de lenguaje utilizado en relación con cada grupo y, finalmente, e) brindar apoyo para que por este camino se contribuya a facilitar mejores logros sociales y económicos y mayor igualdad social. La importancia del dominio de habilidades dialógicas de comunicación es, por tanto, una cuestión central en esta tarea. Como afirma Sebastián A. Marín Agudelo (2012), "el establecimiento de focos de intervención universitaria para la solución de problemas sociales y la producción de nuevo conocimiento, significa un reto epistémico en cuanto al modo dominante de producción de conocimientos en las universidades, porque estos no deben quedar

reducidos a las elites intelectuales" (p. 57). La apropiación de conocimientos universitarios por la sociedad ha sido concebida como una extensión de la docencia, tarea propia de la institución universitaria.

2. Acciones de servicio

Se ha ampliado, progresivamente, el significado de este concepto y se ha incorporado otra labor en lo que compete a la misión de la extensión universitaria, que consiste en encarar acciones destinadas efectivamente a la solución de situaciones problemáticas en las que se pone en peligro la satisfacción de necesidades de la comunidad. Sus principales dimensiones están centradas en identificar esas necesidades a partir de:

- realizar acciones de servicio que permitan resolver problemas reales empleando el conocimiento procesado, creado y transmitido en la universidad;
- desarrollar iniciativas para la promoción de acciones de innovación por miembros de la comunidad en sociedad o con el apoyo de miembros de la universidad;
- brindar a la comunidad asistencia científica y tecnológica en las áreas de su competencia;
- brindar asistencia a los miembros de la comunidad universitaria y a la sociedad en general para el diseño y la ejecución de proyectos de alcance social;
- facilitar la realización de acciones de docencia destinadas a estudiantes, docentes y graduados que pongan a estos en contacto directo con los problemas y el servicio a la comunidad.

Contribuyó a esta redefinición de la misión de la extensión universitaria la redefinición de la misión de investigación en la universidad.

3. Extensión e investigación

En una interpretación secular del valor asignado al conocimiento en la universidad, se preconizaba que debía mantenerse una marcada distancia entre el conocimiento desarrollado y enseñado en la universidad, por un lado, y el conocimiento utilizado fuera de ella, por otro. La disociación devenía de la determinación de límites definidos entre la ciencia universitaria y la ciencia industrial, entre la investigación básica y la investigación aplicada. En este marco interpretativo, la universidad se consideraba productora de conocimiento en condiciones de libertad académica y ofrecía el conocimiento también en libre disponibilidad para su empleo en la producción de bienes y servicios, nunca por ella misma sino utilizada por otros agentes sociales. El conocimiento obtenido en procura de la verdad era desinteresado y así debía mantenerse y respetarse. Pero esta concepción sufrió un cambio significativo, como fuera señalado por varios autores (Nowotny, Scott y Gibbons, 2001), porque, como lo indican, se han transformado los contratos entre la universidad y la sociedad, la ciencia y la sociedad, el Estado y la sociedad. Estos cambios modificaron el significado otorgado a las misiones de la universidad y, entre ellas, el valor que se otorga al conocimiento. Se ha instalado, de modo significativo, una concepción que otorga poder al conocimiento, por su impacto no solo social o político, sino también económico. En lo que Henry Etzkowitz (2001) denomina la segunda revolución académica, la transferencia del conocimiento modifica su valor, pero ahora desde el punto de vista del tipo de protagonismo que asume la universidad. Se le reconoce al conocimiento su valor interesado y económico como contribuyente al desarrollo económico de las naciones y los territorios en los que están localizadas las universidades que son propietarias o socias del conocimiento. La academia abandonó su enclaustramiento y se interesa por la empleabilidad y por el valor pecuniario de los conocimientos que produce, a los que, incluso, patenta. Se ha rediseñado la política científica en los planes estratégicos de las naciones, y las universidades dieron rápida respuesta a nuevos imperativos. La docencia, la investigación y la extensión, y una cuarta, la transferencia,

particularmente a partir de la década de 1980, son las misiones que en nuestro tiempo se asignan a las universidades. La inclusión de la transferencia como cuarta misión, relacionada con la transformación de la relación de la universidad con el conocimiento como propiedad, instaura un replanteo de la misión social de la universidad.

4. Extensión y docencia

En el transcurso del siglo XX, la investigación y la extensión universitarias expandieron sus alcances y lo mismo ocurrió con la docencia, que, en el transcurso de un siglo, tendió a extender los espacios destinados a la enseñanza y el aprendizaje más allá de las aulas y los laboratorios. Y esto ocurrió no solo con la inclusión de períodos de práctica destinados a la formación profesional como residencias e internados, sino, también, en reconocimiento a la mayor amplitud conceptual conferida al concepto de enseñanza, representada, por ejemplo, en la docencia realizada en las llamadas, eufemísticamente, "escuelas sin muros", en las que se procuraba que la vida penetrara en las aulas, dándose creciente importancia a la experiencia de los alumnos como producto de la interacción que entablaban con el medio natural y social. Gradualmente esta relación, que se planteaba desde hacía tiempo en la teoría pedagógica, se tornó una realidad en la práctica y la denominación de *entornos de aprendizaje* amplió el concepto de *aula* para abarcar todos los espacios, materiales e imaginarios, reales y virtuales, escolares y no escolares, formales y no formales. Otro factor que incidió en esta tendencia a amplificar la noción de enseñanza se armonizó con el requerimiento que las universidades aceptaron, en el sentido de no limitar la formación de los estudiantes a los aspectos académicos, sino incorporar con mayor efectividad los conocimientos, habilidades, actitudes y valores correspondientes a la formación de profesionales en todos los campos. Viejas y nuevas ocupaciones adquirieron credenciales universitarias y se crearon nuevas profesiones. Si ya lo estaba haciendo en algunas pocas profesiones, la universidad debió emprender esta tarea docente en todos los ámbitos de actividad en los que expide títulos que habilitan para el ejercicio profesional. En algunas universidades, desde casi los comienzos del siglo XX, el trabajo con la comunidad recorrió varias etapas. Se desarrolló primero sobre la base de casos que presentaban situaciones y proyectos hipotéticos. Más adelante se tendió a trabajar con socios reales y problemas reales, asignando a este trabajo créditos académicos. Desde fines de la década de 1970 se publicaron de modo creciente trabajos teóricos sobre el tema, y luego se publicaron en revistas científicas especializadas los resultados de las cada vez más numerosas investigaciones en el campo. El tema se convirtió, por consiguiente, en un fértil dominio de estudio, trabajo e investigación.

5. Extensión, investigación, docencia y transferencia

El enriquecimiento de los conceptos de cada una de las misiones de la universidad abrió nuevos caminos para la construcción de renovadas sinergias entre estas misiones (European Commission Directorate, 2008). En el entendimiento de que la universidad se encuentra entre las instituciones sociales que son creadoras de valor, es menester tomar en consideración que colocarla al servicio de la sociedad exige que se formule preguntas y dé respuestas acerca de cómo definir a esta sociedad, qué lazos deben unir a las universidades y la sociedad y cuáles son, si es menester que se establezcan, los valores predominantes que deben presidir esa relación. Es de la postura que así se construya que ha de emerger la capacidad para asumir su cometido de formar en valores a sus estudiantes, a todos los miembros de la comunidad académica y a los socios de sus actividades en los cuatro campos misionales y a la institución misma en su organización y gestión, la que se expresa tanto en sus dispositivos de docencia de grado y posgrado cuanto en sus actividades de investigación, extensión y transferencia. Resguardar el carácter estructural de sus misiones demanda mantener el alineamiento

de estas con base en fundamentos coherentes. Es este un requisito de la construcción de una institución sólida y vigorosa, en la que las capacidades de planificación y gestión se desarrollan de modo continuado y coherente, dinámico e innovador y exitoso.

La inclusión en el currículo universitario de un componente de educación experiencial

El currículo es un proyecto de formación que debe ser considerado de manera amplia, no solo en términos de lo que previamente se ha planificado de modo consciente, intencional y explícito en el diseño curricular en la forma de un documento escrito y avalado por la autoridad en las instituciones educativas, sino también en términos de todas las consecuencias anticipadas y no anticipadas de cada situación en la que los estudiantes participan como parte del programa de formación sistemáticamente desarrollado. Las consecuencias de cualquier situación incluyen no solo cuáles conocimientos y habilidades seleccionadas se aprenden y cómo, sino también todos los pensamientos, sentimientos, actitudes, valores y disposiciones para la acción que suscitan en los estudiantes sus experiencias en esas situaciones. En esta línea se considera, asimismo, que, siendo cada persona diferente de las demás, cada uno de los estudiantes habrá de experimentar las situaciones de aprendizaje de distinta manera. Un enfoque experiencial de la educación plantea, en consecuencia, grandes exigencias a quienes intervienen en la adopción de decisiones para la planificación y la implementación del diseño curricular en la práctica, pues en este enfoque "se asume que el currículo es más o menos lo mismo que el proceso de la vida y que no hay dos individuos que puedan o deban vivir precisamente las mismas vidas" (Posner, 1992, p. 51).

Es necesario, pues, diferenciar un currículo prescripto de un currículo en acción. El *currículo prescripto* está conformado por varios documentos que presentan distinto nivel de definición y de decisión según las atribuciones que determina la organización del sistema educativo y de la institución. Son ellos, en primer término, un diseño curricular que sirve de esquema básico para los diversos componentes del currículo tomado integralmente. El currículo prescripto está fundamentado, en un segundo término, en el proyecto estratégico de la institución y, si existen, además, en normas y pautas establecidas por autoridades superiores, externas a la institución. Sería este el caso si se hubieran establecido pautas para la acreditación de los programas o el reconocimiento de los títulos que la institución confiere, tales como estándares, contenidos mínimos o duración de los estudios. El diseño curricular sirve de fundamento, a su vez, para las decisiones que se adoptan con respecto al proyecto estratégico de formación específica para la carrera de que se trate. En tercer término, la programación didáctica de los cursos o asignaturas que integran el currículo presenta un nivel de análisis mayor que el diseño y resulta de su interpretación pormenorizada y del enfoque pedagógico y didáctico que asumen los responsables de la enseñanza de las asignaturas, esto es, las direcciones de departamento de materias afines y/o de carrera y los equipos de cátedra y, cuando corresponde, los consejos directivos de facultades o escuelas. A estos documentos se añaden, por ejemplo, los reglamentos de régimen académico, de asistencia, condiciones y duración de la regularidad del cursado y los de evaluación y promoción de los estudiantes.

El *currículo en acción* se configura en la práctica a partir del currículo prescripto (diseño curricular, proyecto estratégico institucional y programación didáctica). Esta configuración se construye sobre las decisiones de enseñanza y las acciones realizadas por el docente que implementa la programación didáctica: estrategias de enseñanza, ritmo de la clase, profundización en aspectos determinados y otras propias de la creatividad que caracteriza a las acciones de enseñanza. Otro componente incluido en el currículo en acción es la enseñanza ocasional, no programada, pero que surge circunstancialmente, originada por cuestiones positivas o negativas atinentes a la formación previa de todos o algunos estudiantes, por dificultades especiales de los alumnos, por intereses no previstos señalados por alumnos y docentes, o que se presentan en relación con acontecimientos internos o

externos a la disciplina enseñada o a la institución. Por otra parte, un factor de la mayor significación en la determinación de los aprendizajes de los alumnos son las decisiones que cada uno de ellos toma respecto de qué, cómo, cuándo, por qué y con qué profundidad estudia y efectúa las tareas implicadas en las consignas señaladas por los docentes (Camilloni, 2012).

En este sentido, y en apoyo a una concepción amplia del currículo, Terry O'Banion (1995-1996, citado en Lattuca, Haworth y Conrad, 2005) afirma que la universidad innovadora, centrada en el aprendizaje de los estudiantes, "coloca en primer lugar al aprendizaje y provee experiencias educativas para los estudiantes de todas las maneras, en cualquier lugar y en cualquier momento").

Como señalamos, el concepto de enseñanza y, de igual modo, el concepto de aprendizaje se han abierto y admiten variadas formas de concreción. Una de estas, que en nuestro caso es central, es el enfoque de educación experiencial. Las autoridades a cargo de este tema en la Universidad de Stanford, Farouk Dey y Margaret Dyer-Chamberlain, definen en la página web de la institución a la educación experiencial de modo muy amplio: "Definimos la educación experiencial como un conjunto de experiencias intencionales centradas en la reflexión, que optimizan la adquisición de conocimientos, desarrollan la vida y las habilidades, clarifican intereses y valores, construyen conexiones significativas y crean oportunidades para la participación de la comunidad en y fuera del campus. Tales experiencias pueden tener lugar en una entrevista académica o en el asesoramiento de carrera, un viaje de estudio en el extranjero, una práctica o una experiencia de servicio" (s. f.).

Entre las múltiples configuraciones en que se incluye la educación experiencial en el currículo de educación superior, se han adoptado modalidades que poseen identidad propia, diferente naturaleza y objetivos educativos también diversos.

Atendiendo a su difusión, enumeramos los siguientes con las denominaciones que con frecuencia han recibido en los currículos universitarios:

1. Programas de aprendizaje en el trabajo:
a) educación cooperativa (alternante estudio-trabajo)
b) internado-residencia (única, de solo trabajo)
c) pasantía (alternante o única)
2. Programas de aprendizaje y servicio:
a) voluntariado
b) servicio solidario
c) trabajo social o comunitario (especialmente en organismos públicos, en instituciones comunitarias y en ONG)
3. Programas de estudios de campo.
4. Experiencias extrainstitucionales:
a) experiencias interculturales (con diferentes culturas o subculturas)
b) experiencias culturales nacionales (con diferentes subculturas)
c) experiencias de viajes, experiencias deportivas, períodos de formación previa en el trabajo, participación en campamentos científicos o recreativos
4. Estudios formales en el extranjero.

La diversidad constituye una característica notoria en el panorama completo de estas actividades que, como parte de la oferta de estudios curriculares y cocurriculares, son ofrecidas por la institución. Se incluyen, igualmente, como hemos visto, aprendizajes no académicos que son resultado de actividades extracurriculares, reconocidos con valor académico de manera crecientemente difundida entre las universidades de muchos países. Si las actividades curriculares integran el diseño curricular, las actividades cocurriculares, que presentan una relación directa con elementos del diseño curricular, pueden no estar mencionadas en él, sino en el proyecto estratégico o en la programación de los cursos. Las actividades extracurriculares, en cambio, aun ofrecidas o coordinadas por la universidad, no guardan relación estrecha prevista con el diseño curricular. Sin que se pierda por completo la heterogeneidad de las actividades, hallamos modelos más simples que no abarcan toda la multiplicidad de actividades que integran la clasificación anterior y que han sido adoptados por diferentes universidades como requisitos curriculares. El modelo de cuadrantes se emplea en la educación universitaria con frecuencia. En este se distinguen, básicamente, tres tipos de actividad. En

el modelo, los cuadrantes están determinados por dos ejes de coordenadas: el eje Y de ordenadas tiene un extremo que señala que es una actividad en respuesta a una necesidad social explícita y en el otro extremo indica que es una actividad que responde a intereses personales del estudiante. El eje X de abscisas corresponde a la relación directa o no directa con la profesión para la que se prepara el estudiante. El extremo izquierdo corresponde a las actividades que no presentan relación directa con esa profesión, el extremo derecho señala que sí hay relación directa con la profesión. En los cuatro cuadrantes definidos de esta manera se ubican distintas clases de actividades de educación experiencial:

1. En el cuadrante superior izquierdo (necesidad explícita de la sociedad, sin relación directa con la profesión): servicio solidario o voluntariado.
2. En el cuadrante superior derecho (necesidad explícita de la sociedad, con relación directa con la profesión): aprendizaje-servicio.
3. En el cuadrante inferior derecho (intereses personales del estudiante, con relación directa con la profesión): prácticas profesionales.
4. En el cuadrante inferior izquierdo (intereses personales del estudiante, sin relación directa con la profesión): actividades culturales, deportivas, *hobbies*, etcétera.

El enfoque pedagógico en el que se enmarca es el de la educación experiencial, como ha sido desarrollado por diferentes autores, entre ellos, David Kolb (1984), quien define al aprendizaje como "un proceso holístico de adaptación al mundo" (p. 31), indicando que esta afirmación no es una liviana transformación de la noción generalmente aceptada acerca del aprendizaje, porque no es un concepto educativo molecular sino un concepto molar. Lo asocia a modelos del proceso de resolución de problemas, de la toma de decisiones, del proceso creativo e, igualmente, refiere a la teoría de la instrucción de Jerome Bruner. Para desarrollar su propio modelo, se apoya, por tanto, en un conjunto importante de trabajos sobre aprendizaje y enseñanza, asentados sobre las ideas de John Dewey acerca de la importancia de la comprensión de la experiencia y de la transformación de esta como base de la construcción del conocimiento. Se pone atención, en consecuencia, al proceso y al producto del aprendizaje. El muy difundido modelo de Kolb (1984) del aprendizaje experiencial se configura como un ciclo de cuatro etapas, en este orden: experiencia concreta, observación reflexiva, conceptualización abstracta y experimentación activa (p. 33). La etapa final del ciclo conduce a un nuevo ciclo en el que el resultado de la experimentación activa del aprendizaje alcanzado se emplea en una experimentación concreta y se continúa así con las etapas siguientes. En cada etapa se espera que se produzca un proceso de complejización que transforme la experiencia en un aprendizaje más profundo. Este resulta de la complejización progresiva de la percepción y de la conducta, de la creciente movilización de lo relacionado con la afectividad y de la mayor complejidad de la conceptualización abstracta y su traducción simbólica. Se convierte, en consecuencia, en un proceso recursivo, en una sucesión de experiencias en espiral, de acuerdo con la estructura curricular que propusiera Bruner.

Otras teorías contribuyen, igualmente, aportando conceptos y esquemas explicativos que concurren a la definición de la educación experiencial, tales como las teorías de la actividad, la teoría de la cognición situada, las teorías de la formación profesional, las teorías del aprendizaje transformativo, de la práctica situada y de la práctica transformada, por ejemplo. No es el propósito de la educación experiencial que el estudiante alcance aprendizajes específicos descontextualizados. La educación experiencial no debe confundirse ni con el aprender mediante la observación ni con el "aprender haciendo" o "aprender con las manos en la masa". En primer lugar, no se limita a que el alumno observe la realidad y las acciones de otros y las imite. No se confina a una mera imitación porque de ello derivaría un aprendizaje vicario, que es, precisamente, el prototipo de aprendizaje que se procura evitar. Hay aprendizaje vicario cuando quien aprende depende de las decisiones de otro, su maestro, y, por tanto, no desarrolla autonomía en sus acciones. Ante un nuevo problema su repertorio de acciones es reducido y no puede hallar el modo de resolverlo. En segundo lugar, no se trata de plantear meramente que el estudiante debe "hacer" o "actuar", sino que, a propósito de la necesidad de desarrollar acciones de intervención en situaciones definidas, es preciso deliberar sobre cuáles han de ser las acciones adecuadas y reflexionar durante y tras la acción realizada. La deliberación acompaña

todo el proceso: la identificación del problema, la planificación de la intervención en la situación, la puesta en práctica de las decisiones y su autoevaluación de modo reflexivo, por cuanto las circunstancias de la realidad pueden ser cambiantes y aconsejar modificaciones en el curso de acción que se había planificado. El carácter educativo de la experiencia proviene de su potencial de transformación de la lectura de la realidad y del replanteo de su significado, lo cual llevaría, a su vez, a replantear la acción. Consiste, por consiguiente, en reflexionar sobre qué se comprendió y se aprendió, cómo se aprendió, por qué se aprendió y qué resulta de todo esto. Este enfoque pedagógico intenta resolver de manera crítica las complejas relaciones dialécticas entre acción y reflexión y entre experiencia y generalización.

Enmarcadas en el enfoque de la educación experiencial, las actividades presentan las siguientes características generales:

- se desarrollan fuera del aula o de la actividad normal del laboratorio;
- colocan al alumno en contacto con situaciones auténticas de la vida real;
- ya se realicen antes del cursado de actividades académicas o durante este, tienen vinculación con los propósitos de formación de los estudiantes que sostiene la institución;
- para su acreditación, las actividades y los aprendizajes que ha realizado el estudiante son evaluados rigurosamente por las personas designadas a ese fin;
- pueden estar directa o no directamente relacionadas con los fines propios de la carrera que cursa el alumno;
- pueden estar o no estar directamente relacionadas con los requerimientos actuales del mundo laboral en su campo específico de formación profesional;
- deben contribuir significativamente al desarrollo personal del estudiante como estudiante, como futuro profesional, como persona y como ciudadano.

¿Qué valor formativo tienen para los estudiantes las experiencias de participación en actividades de extensión? Sus aprendizajes son diversos, diferentes de los que realizan en las actividades convencionales, particularmente porque dado su carácter propio, las actividades de extensión se desarrollan en situaciones auténticas, esto es, de la vida real, que los comprometen en una relación responsable con la comunidad. Aprendizajes académicos y aprendizajes profesionales se ponen a prueba en la acción. Su multiplicidad es importante, tanto en cuanto a su número y variedad como en cuanto a su relevancia. Estos aprendizajes, efectivamente, importan.

Se pueden analizar desde distintas perspectivas. Una de ellas parte de vincular el análisis con el concepto de multialfabetización, noción útil, en este caso, porque da cuenta, a un tiempo, de la heterogeneidad, multiplicidad, complejidad, dinamismo e integralidad de los aprendizajes que se ponen en juego en estas situaciones pedagógicas. El significado actual del concepto de alfabetización es producto de la ampliación de su acepción inicial y se emplea con un sentido metafórico. Las llamadas alfabetizaciones académicas se centran, especialmente, en aspectos comunicacionales que tienen como propósito el desarrollo de habla, escucha, escritura, lectura y cálculo en los diferentes campos disciplinarios que están incorporados en el diseño curricular. Se las reconoce como prácticas sociales y se las liga a los contextos en los que es necesario desplegarlas. Están asociadas, principalmente, a funciones verbales, icónicas y de cálculo, a diferentes formas de texto en el marco de lo que Ilana Snyder (2003, citada en The New London Group, 1996) denomina “nuevo orden comunicacional” y otros designan como “habilidades postipográficas”. Pero la educación experiencial está fundada en la interdisciplinariedad y el aprendizaje constructivista, y no puede sostenerse solamente, en consecuencia, sobre el desarrollo de las prácticas habituales de la alfabetización académica. Por esta razón, consideramos conveniente, en este caso, encuadrar los aprendizajes experienciales en el concepto de multialfabetización, tal como fuera acuñado por The New London Group (1996), reunido en New Hampshire (Estados Unidos) en 1994, con el que sus miembros se proponían superar las limitaciones de los enfoques tradicionales señalando que la intensificación de los intercambios entre las múltiples diferencias lingüísticas y culturales es central para la práctica de la vida laboral, cívica y privada de los estudiantes. El concepto no se limitó a agregar a las tradicionales otras nuevas formas de alfabetización, tales como las llamadas alfabetizaciones postipográficas, sino que tuvo el fin de acentuar el papel significativo de las

interacciones y la integración de los aprendizajes entre sí y con nuevos y más complejos contextos epistémicos y sociales. El objetivo del desarrollo de multialfabetizaciones es que estos logros estimulen el compromiso crítico necesario para diseñar nuevos futuros sociales y tener éxito en los proyectos y las acciones que se emprendan. El concepto de multialfabetización no es unitario (Lea, 2004; Lea y Street, 2006) e implica capturar la complejidad y la interculturalidad de las prácticas comunicacionales en la sociedad contemporánea, así como sus usos en distintos contextos sociales y culturales, dentro y fuera de la universidad, en la casa, estando solo, con los pares, con los medios, con otros actores y grupos sociales ya conocidos o desconocidos. Las actividades de extensión ofrecen, señaladamente, situaciones de participación en las que las habilidades requeridas por la multialfabetización encuentran un cauce propicio porque su desarrollo se plantea como una necesidad en el trabajo con problemas auténticos (Camilloni, 2018).

Las modalidades de educación experiencial en la universidad

Entre los muchos autores que se ocupan de esta cuestión, Andrew Furco (1996), que desarrolló un modelo que tiene gran difusión en el tema, presenta una caracterización sintética de varias de estas modalidades mostrando su relación con el tipo de programa que concentra más acabadamente los rasgos de la educación experiencial: el aprendizaje-servicio. Furco contrasta las modalidades en términos de quién o quiénes son sus principales beneficiarios y cuál es el objetivo de la actividad.

El *voluntariado* es una actividad que pone su énfasis en el servicio que presta el estudiante a la comunidad en respuesta a una necesidad social explícita. No se vincula directamente con su carrera. Aprende destrezas generales y su eje principal es el desarrollo de actitudes prosociales. El beneficiario primario es el receptor del servicio. El estudiante lo realiza por su propia voluntad y por su elección. Es un trabajo altruista que, aunque no busca un beneficio propio, sí resulta beneficioso para el estudiante en tanto pone en juego sus conocimientos, habilidades y actitudes en un programa de trabajo solidario. Es una actividad no remunerada. Con excepción de los casos en que las intervenciones se deban a causas excepcionales, estas actividades son simultáneas con el cursado de estudios regulares por los alumnos.

En el mismo cuadrante que el voluntariado, se ubica el *servicio comunitario*. Centrado, igualmente, en el servicio, beneficia principalmente a sus receptores. Los estudiantes también obtienen beneficios porque aprenden conocimientos relacionados con el servicio que prestan y habilidades generales e, igualmente, desarrollan actitudes solidarias. Estos programas están más estructurados que el voluntariado. Son más prolongados en el tiempo y exigen un compromiso más firme del estudiante. Su duración implica un trabajo preferentemente estable durante un semestre o un año. Puede generarse a partir de una actividad de voluntariado a la que el estudiante elige dar continuidad. Puede ser una actividad remunerada o no remunerada.

Las *prácticas profesionales* se corresponden con conocimientos, habilidades y actitudes propias de la profesión específica para la que se forma el estudiante, quien es, pues, el principal beneficiario de esta modalidad. Las prácticas pueden ser o no simultáneas con los estudios regulares de los alumnos. Pueden o no ser remuneradas. Se desarrollan en organizaciones que tienen o no fines de lucro. Su interés principal es la formación profesional en acuerdo con objetivos propios del estudiante. Si este, a través del trabajo en las prácticas, se interesara no solo por su aprendizaje, sino, también, por el servicio, podría convertirse en aprendizaje-servicio. La inclusión de prácticas profesionales se desarrolló en la primera mitad del siglo XX mediante la incorporación en los planes de estudios de algunas profesiones de un período de práctica de un determinado número de horas, anterior a la graduación, denominado prácticum o internado. Ambos acostumbran tener requisitos de aprobación de asignaturas. Se desarrollan generalmente en el último año de cursado. El prácticum brinda experiencia directa en un ambiente supervisado aplicado. Se suele realizar en centros de actividad profesional, trabajando en el diseño de proyectos para intervenir en situaciones reales o realizando efectivamente acciones preprofesionales en situaciones reales. El internado o pasantía curricular es

una experiencia que se propone completar la formación universitaria de los estudiantes permitiéndoles llevar a cabo el trabajo práctico en centros de servicio internos o externos a la universidad y obtener los créditos educativos previstos en los diagramas de estructura de curso para sus programas de grado. Ni el prácticum ni el internado están asociados a la actividad de las aulas. Son independientes. Otorgan créditos por horas de trabajo. Se pueden realizar individualmente o en equipo. En algunos planes de estudio se ofrecen asignaturas destinadas a apoyar el trabajo en prácticas profesionales para el aprendizaje de requisitos o como apoyo simultáneo a la labor práctica. La supervisión de la práctica efectuada está a cargo de uno o dos tutores. Un tutor pertenece al centro en donde se realiza la labor y el otro pertenece al equipo docente a cargo de la actividad. Ambos efectúan evaluación formativa y sumativa de las tareas realizadas.

De acuerdo con David Thornton Moore (2010), la *educación cooperativa* comenzó a incorporarse en la Universidad de Cincinnati en 1906 en la carrera de mecánica. Luego se integró a una gran cantidad de carreras diversas. Las estrategias pedagógicas fueron cambiando según las distintas épocas. Su característica principal es que consta de una serie de períodos alternados de clases y estudio en la universidad y de actividad en situación y espacio real de trabajo, en paralelo o no con los temas y habilidades tratados en cada lugar. En algunas instituciones, el trabajo va acompañado de reflexión, en otras, se limita a la acción de trabajar en la práctica. La investigación sobre los resultados de formación de los estudiantes revela que incide en un mejoramiento de la retención y del rendimiento en los estudios de posgrado, en una reconfirmación o no confirmación de la elección de la carrera, en un mejoramiento de los salarios iniciales del graduado y en un incremento de las oportunidades de empleo. El problema que se plantea, de difícil solución, es la alternancia para los estudiantes que ya están trabajando y que no pueden abandonar su empleo. Tiende también a alargar los estudios y obliga a la universidad a proveer oportunidades de trabajo a todos o a los estudiantes que participan en el programa. Por otra parte, requiere, sin duda, buena organización, efectiva orientación y supervisión.

En el *aprendizaje-servicio*, los estudiantes prestan servicio a otras personas mientras aprenden habilidades valiosas para su desarrollo profesional. Se establece, por ende, un equilibrio entre el aprendizaje (cuyo beneficiario es el alumno) y el beneficio (del que es beneficiario el receptor). Se trata, pues, de un cuádruple beneficio para los participantes en la actividad. Primero, para el estudiante que aprende y profundiza conocimientos y habilidades necesarios para su desarrollo personal y profesional. Segundo, para los miembros de la comunidad, porque no solo se benefician con el servicio, sino que a través de su vinculación con los docentes y los estudiantes y, en tanto participantes en las actividades del proyecto, aprenden, además, a identificar, definir y contribuir a solucionar problemas. Tercero, para los docentes que participan en el proyecto de extensión y se vinculan profesional y personalmente con problemas reales, con sus estudiantes y con los socios comunitarios. Y cuarto, para la universidad, que se vincula por esta vía con problemas, organizaciones y miembros de la comunidad y se posiciona interna y externamente como una institución consciente y responsable de su misión social.

Sobre esta modalidad de la educación experiencial, afirmaba Robert Ehrlich (1996) que el aprendizaje-servicio es una de varias tendencias en pedagogía que, al establecer la vinculación entre ambos elementos, marcan un cambio en la educación universitaria pasando de poner énfasis en la enseñanza a ponerlo en el aprendizaje (p. xiii).

¿Qué aprenden los estudiantes? Según surge de un estudio de metaanálisis realizado por Eyler, Giles y Gray (1999), los estudiantes adquieren formación académica, formación en la profesión, responsabilidad en el trabajo, formación ética y formación para la ciudadanía. Las características que, con esos fines, deben tenerse en cuenta en el diseño del proyecto devienen de que se espera que se vivan como significativas experiencias auténticas. El conocimiento que se construye en un programa de aprendizaje-servicio es, a un tiempo, explícito y tácito, de índole cognitiva y no cognitiva. Su consecución depende de la toma de conciencia de todos los participantes en las actividades mediante la reflexión sobre lo actuado.

Con ese propósito, estas son actividades que, en tanto demandan el aprendizaje de nuevos conocimientos, colocan, de modo que sirva como eje importante del aprendizaje y del trabajo, la preocupación por la práctica en el uso del conocimiento y la relación del conocimiento con la acción

en situación; implican cooperación más que competencia con otras personas, requieren compromiso personal con la comunidad y actitud ciudadana, tratan con problemas complejos, no simplificados, y reclaman que estudiantes y docentes interactúen con personas reales, en situaciones reales, para contribuir a resolver problemas reales.

La integración curricular de la educación experiencial

Como hemos visto, el currículo es un proyecto de formación que requiere una estructura coherente pero flexible, que manifieste una concepción de naturaleza integral en la que se hayan salvado las usuales tendencias fragmentaristas derivadas de estructuras disciplinarias cerradas, subdivididas en asignaturas que se enseñan sin previsiones destinadas a asegurar su alineamiento y cohesión.
Hemos diferenciado el currículo prescripto del currículo en acción. Cuando se trata de incorporar un nuevo componente curricular, es menester definirlo, analizarlo y resolverlo adecuadamente en los dos planos, en el de la prescripción y en de la implementación en la práctica, y poner la atención en lo que se refiere al currículo como un todo y a ese nuevo componente en particular. Tratándose de un dispositivo de educación experiencial, y por los rasgos propios que esta presenta, es indispensable considerar tanto el currículo prescripto cuanto el currículo en acción.
Veamos en una primera instancia, entonces, las decisiones que se deben tomar en lo que respecta al *currículo prescripto*. Una determinación fundamental es la resolución que se adopta sobre el carácter obligatorio u optativo de la participación del estudiante en este tipo de actividad. Las opciones son varias. Puede ser obligatorio y semejante para todos los estudiantes o puede dársele el carácter de optativo dentro de un determinado menú de actividades variadas que la universidad ofrece y que puede ser elegido o no por el estudiante entre otras asignaturas optativas. En consecuencia, puede decidirse la obligatoriedad para la realización del tipo de modalidad que el alumno elija, siendo voluntaria igualmente la elección de la actividad que realice, o puede determinarse la obligatoriedad de la modalidad pero permitiendo que el alumno elija la actividad. O es posible que se establezca que el realizar la actividad de participación en un proyecto de extensión, con qué modalidad y qué actividad dependerá de la elección del estudiante, siendo ambas opcionales. Lo que se pone en juego acá es la importancia que se otorga a la formación que el estudiante desarrolla en este tipo de programa de actividad en función de sus objetivos pedagógicos propios, así como el trabajo que se efectúa en el marco del proyecto estratégico que asume la institución con respecto al desarrollo de su misión social. Si la universidad entiende que la calidad académica, no solo en lo institucional sino, igualmente, en lo atinente a la formación que brinda a sus alumnos, deviene, entre otros factores, de su integración a la sociedad y de su capacidad para interactuar creativa y solidariamente con ella (Camilloni, 2010), los estudiantes habrán de participar en actividades solidarias con vistas a su formación personal, profesional y ciudadana. Si, en cambio o conjuntamente, la universidad entiende que su misión docente se concentra en la formación de profesionales, el componente de educación experiencial será, asimismo, obligatorio, dada su eficacia para el desarrollo de prácticas profesionales o preprofesionales previas a la graduación. Otra decisión, ligada a la anterior, toma a las carreras como unidad y resuelve, considerándolas por separado, si en todas se habrá de incorporar como requisito este componente o solo en algunas de ellas. La decisión podría tomar en cuenta solamente la naturaleza de la formación profesional en la práctica y el tipo de competencias requeridas al graduado en la carrera, o añadir la formación en los valores y actitudes personales y ciudadanas que la universidad se propone formar. ¿Se incorpora en todas las carreras, sean largas o cortas? ¿Se incorpora solamente en las carreras largas? Este es un problema a resolver, ya que un nuevo componente, si no se revisa el plan completo y no se lo adecua a esta condición, producirá un alargamiento de los estudios, cuya conveniencia debe estudiarse. En las carreras cortas, esta prolongación puede adquirir mayor peso como exigencia que el que presenta en las carreras largas. Otra decisión sobre la que hay que resolver adecuadamente es si la incorporación se limitará a las carreras presenciales o si se aplicará también a las carreras a distancia. Hay experiencia acerca de la

realización de un período de aprendizaje-servicio, por ejemplo, en carreras a distancia, sea en forma presencial e intensiva, sea también a distancia. Hay experiencias de la combinación de enseñanza presencial y a distancia para este componente que han mostrado evidencias de aprendizajes logrados de acuerdo con los objetivos establecidos para esta actividad (Helms, Rutti, Hervani, LaBonte y Sarkarat, 2015). Si en todas o en algunas de las carreras se integra la experiencia que ofrece este método pedagógico, dependerá del compromiso que la institución contrae con las actividades de extensión y la función de docencia de la extensión.

En el camino de la toma de decisiones, la determinación de la resolución de este tema se enfrenta a la necesidad de decidir cuál o cuáles de las modalidades de educación experiencial se establecerán como requisito o se acreditarán como actividad curricular. Hemos presentado algunas de ellas: voluntariado, servicio solidario, aprendizaje-servicio, educación cooperativa, educación en el trabajo y prácticas profesionales. Como hemos visto, no son las únicas. Entre ellas, la decisión sobre si se fijará una única modalidad, si puede ser o necesariamente debe ser una combinación dada de modalidades o si la elección de la modalidad será un resorte opcional del alumno es una determinación de la mayor importancia, porque la naturaleza, el alcance y los objetivos de las distintas modalidades no son los mismos. Tras esta decisión sobre las modalidades se esconde el gran desafío del proyecto pedagógico y social que se expresa en el currículo. Sabemos que en algunas profesiones se ha establecido desde hace tiempo un prácticum o internado y/o una residencia. También hallamos planes en los que se ha incorporado una asignatura dedicada a presentar declarativamente o a conducir efectivamente la actuación de las prácticas profesionales. En los casos en los que se encuentran ya prácticas profesionales tales como las describimos en el tercer cuadrante, centradas en los intereses personales del alumno, podrían ser reconocidas o no como la educación experiencial que se incorpora como requisito o parte de ella. Una oposición parece emerger entre el aprendizaje-servicio, con sus valores comunitarios y colectivos, y las prácticas profesionales que responden al interés individual. En las dos últimas décadas se está manifestando una marcada tendencia a incorporar en los currículos universitarios el aprendizaje-servicio como actividad obligatoria que se exige, aunque un internado, por ejemplo, sea parte integrante ya del currículo.

Otra decisión que se debe adoptar es el encuadre institucional, disciplinar o de asignatura en el que se incorpora el proyecto de educación experiencial. Las opciones son varias. Se puede establecer que se deben realizar en el marco de una cátedra acompañando su cursado regular o en cuatrimestre opuesto, tratándose siempre de una responsabilidad asumida por el equipo de cátedra, en su totalidad o en parte. Una determinación previa necesaria es si graduados universitarios, en la carrera o cualquier carrera, pueden integrar el equipo docente a cargo de la experiencia de extensión. Otra opción para los decisores es considerar la posibilidad de que el proyecto de extensión del que se trate sea independiente de una o varias cátedras y esté a cargo de un conjunto de docentes de diversas cátedras de una misma facultad o departamento o de distintas facultades o departamentos. El proyecto podría depender, entonces, de una o varias facultades, departamentos, escuelas o de la universidad, dependiendo en este último caso de una unidad de coordinación creada al efecto, encargada de gestionar los proyectos que se ocupan de la resolución de problemas multi- o interdisciplinarios y multiprofesionales, según la índole del problema sobre el cual se trabaja. En la actualidad se registran proyectos internacionales llevados a cabo por varias universidades en conjunto. De este modo, el módulo que se incorpore, según el núcleo de su contenido, puede ser un módulo basado en una disciplina o en un problema:

Módulo basado en una disciplina:

- puede constituir parte de los trabajos prácticos obligatorios de una asignatura del currículo;
- puede ser una actividad adicional al cursado de una asignatura;
- puede ser una actividad desarrollada por varias asignaturas en conjunto;
- puede ser independiente de una asignatura y constituir por sí mismo una asignatura.

Módulo basado en un problema:

- puede ser monodisciplinar;
- puede ser multi- o interdisciplinar;
- puede ser monoprofesional;

- puede ser multiprofesional;
- puede ser local, regional, nacional o internacional.

Como se puede advertir, todas estas decisiones están relacionadas entre sí. Cuando se adopta una de ellas es necesario revisar las otras para construir un proyecto coherente y factible de implementación. Pero a las que hemos mencionado se unen otras resoluciones de gran envergadura. Una cuestión no menor es la elección de la duración de la experiencia. La discusión sobre si se deben adoptar programas cortos o largos se ha presentado desde que las universidades comenzaron a instalar estas experiencias como requisito curricular, fuera obligatorio u optativo. La duración puede estar estipulada en períodos o en horas, sea en un monto fijo o como un mínimo que el estudiante puede ampliar sin límite, o como una cantidad o extensión de lapsos para los que se fija mínimo y máximo. Suele establecerse que, para su acreditación, el trabajo no puede haberse desarrollado en un número menor de una cierta cantidad de horas que se determina ni en un lapso que se considera demasiado breve. En términos de tiempo, asimismo, el programa de aprendizaje puede ser intensivo o extensivo, en ambos casos de corta o de larga duración. Una residencia, por ejemplo, sería intensiva de larga duración. En aprendizaje-servicio se pueden encontrar actividades extensivas de corta o larga duración, así como en el voluntariado, en el que, en ocasiones, en situaciones de urgencia, la actividad puede ser intensiva de corta duración. La heterogeneidad de programas es grande y es imprescindible considerar que una decisión que preside esta determinación reglamentaria consiste en establecer si se debe realizar como una única unidad o puede conformarse cumpliendo actividades diversas en diferentes etapas. Por otra parte, las actividades largas pueden ser continuadas o intermitentes, como, por ejemplo, una hora por semana durante cuatro meses. Las actividades cortas son más fáciles de programar, pero requieren un cronograma con previsión muy ajustada de circunstancias, tareas y recursos. El alumno, que debe ser capaz de implicarse rápidamente en ellas, tiene la posibilidad de transitar por varias, poniéndose en contacto con diferentes problemas y grupos comunitarios, pero el tiempo no es suficiente, salvo situaciones excepcionales, para el logro de aprendizajes profundos. En las actividades largas, el compromiso del estudiante es grande y debe disponer del tiempo personal necesario para mantenerlo durante todo el transcurso de la actividad programada. Cuando estos programas son intermitentes, a los alumnos no les es tan difícil sostener su participación porque no están obligados, como en una residencia, a dedicarse en tiempo completo a la actividad experiencial. En los programas intermitentes, los estudiantes disponen de oportunidades para planificar, reflexionar, deliberar y actuar en cada etapa de la experiencia. La intermitencia permite que sean simultáneos con el cursado de las asignaturas y que se incorporen estudiantes que estudian y trabajan. Los programas largos continuados, no intermitentes, ofrecen oportunidades para el desarrollo de atributos personales, profesionales y sociales que, en algunas profesiones, solamente pueden alcanzarse de esta manera. No se ha encontrado evidencia clara de que un tipo u otro de proyecto por su duración sea más ventajoso, y dado que tanto los programas cortos, por la variedad de problemas y situaciones en las que el alumno debe participar, como los programas largos, en los que logra mayor implicación e inscribe su identidad profesional, se ajustan a las condiciones pedagógicas de la educación experiencial, el mayor beneficio para el estudiante probablemente resulte de su participación en las dos clases de programas, cortos y largos.

Otra decisión curricular se añade a las anteriores. ¿La participación del estudiante en las actividades de extensión debe colocarse en el último año de sus estudios, una vez estén estos completados, debe comenzar en una etapa intermedia de su plan de estudios o debe o puede comenzar desde un principio de los estudios? No hay una única respuesta. Esta debe tomar en consideración un conjunto de aspectos relacionados con el formato del currículo y las relaciones que en él se establecen entre formación general, formación básica y formación profesional y en cuál o cuáles de estas esferas se desea incorporar la experiencia de extensión (Wigdorovitz de Camilloni, 2017).

Por último, al currículo prescripto le incumbe establecer si el estudiante debe firmar o no un contrato de participación en el proyecto y cuáles serán las condiciones que se deben cumplir para que la actividad sea acreditada como requisito de carácter curricular. En lo que se refiere al contrato, en este se formulan los objetivos de aprendizaje y de servicio, los deberes y responsabilidades que el alumno asume, el tiempo comprometido por el estudiante en el lugar donde se realiza la actividad y el tiempo

que le demandará de dedicación independiente. Deberá incluirse, asimismo, una somera descripción de las tareas que habrá de cumplir. Las condiciones de acreditación pueden limitarse al cumplimiento de los tiempos, pueden incluir la evaluación del servicio prestado por el alumno e, incluso, la aprobación de una evaluación de sus aprendizajes a través de entrevistas, de exámenes orales o escritos u otra forma que, como la presentación de un portafolio, permita recoger evidencias de la labor desarrollada. Todo ello, sin olvidar cuáles son los propósitos de la educación experiencial. La evaluación de los aprendizajes debe comprender conocimientos, habilidades, actitudes y valores, esto es, aprendizajes cognitivos y no cognitivos. Queda por definir de qué forma se manifestará el reconocimiento académico de la participación en el proyecto de extensión. Es común que la aprobación se formule mediante la adjudicación de créditos. Cuando la aprobación de una asignatura se hace por el cumplimiento del tiempo, se hace mediante el otorgamiento de créditos Carnegie: se adjudica un crédito adicional a la asignatura en la que se realizó la actividad. Pero se le otorgan tres créditos, por ejemplo, cuando la aprobación se hace sobre un programa que es independiente de una o varias asignaturas. Según el tiempo, corto o largo, se le otorgan más o menos créditos, básicamente 2 créditos por dos horas semanales de trabajo durante un cuatrimestre. Si la calificación es en la escala 0-10, de acuerdo con la evaluación realizada, se le asigna una nota que será o promediada en la calificación de la asignatura o de una de las asignaturas a cargo del proyecto, o se registrará como asignatura independiente en el certificado de estudios del alumno. Finalmente, se podrá optar por registrarla sin nota, como información de que ha cumplido el requisito establecido. Si el estudiante no hubiera realizado solamente una participación en un proyecto de extensión, sino varias, para cada una se adoptará el criterio que se haya establecido. Conviene, en general, adoptar el mismo criterio para todos los casos. Son excepciones el internado y la residencia, que siempre requieren calificación propia.

La determinación de todas estas cuestiones, con la elección de una u otra, o de unas u otras opciones correspondientes a cada una de ellas, es indispensable para garantizar que el proyecto que incorpora la participación en actividades de extensión sea implementado por todos, autoridades, docentes, estudiantes y socios, con los mismos criterios y que resulte exitoso para los participantes internos y externos y para la universidad.

Hasta aquí, las decisiones que deben incorporarse a los currículos prescriptos (diseño curricular, proyecto estratégico, programación de los cursos y programas de extensión y docencia de la institución). Pero la educación experiencial no es un aprendizaje que resulta de los papeles y se expresa solo en papeles. El currículo en acción se ve especialmente comprometido en la educación experiencial, porque los procesos de enseñanza, aprendizaje y servicio dependen de las acciones de las personas implicadas.

El *currículo en acción* se construye sobre el currículo prescripto y se configura de manera colectiva, en la práctica y a partir de las decisiones y las acciones que desarrollan, interactuando con el ambiente natural y social, los participantes particulares que intervienen en las situaciones así creadas.

Docentes y estudiantes

El papel de los docentes que coordinan el proyecto y que acompañan a los alumnos en las actividades de extensión es uno de los determinantes fundamentales del logro de los objetivos del proyecto, por un lado, los aprendizajes propios de la educación experiencial, y por el otro, el resguardo de la calidad del servicio y del trabajo realizado. Los sujetos de aprendizaje en estos proyectos no son únicamente los estudiantes, también lo son los socios comunitarios, los graduados, si los hay participando en el trabajo, y los propios docentes. Para el docente se trata de una situación extra-ordinaria de enseñanza, así como para los alumnos es, igualmente, una situación extra-ordinaria de aprendizaje.

Entre las acciones de los docentes que facilitan el enfoque pedagógico del trabajo de extensión, mencionaremos algunas en razón de su significatividad: crear un clima de confianza; abandonar las actitudes de juicio o evaluación permanente de todas las acciones de sus pares docentes, de los

estudiantes y de los miembros de la comunidad que se hayan asociado al proyecto; cuidar y estimular la motivación intrínseca de todas las personas intervinientes y la suya propia; promover la adopción de decisiones autónomas por el estudiante, abriendo camino, de este modo, a la conquista de su autonomía y autorregulación, cuidando, en consecuencia, su estimulación, su compromiso con la tarea y su comprensión del fin integral del proyecto.

Las decisiones y acciones de los estudiantes son, igualmente, primordiales para la definición de sus propios aprendizajes y de las prestaciones que se proveen a la comunidad. Condiciones para un buen aprendizaje del alumno participante son las siguientes: comprender su rol y el de sus compañeros en la realización del proyecto; estar convencido de la importancia del proyecto; comprender que sus actividades tienen un doble propósito: contribuir a realizar un servicio o una tarea para otros, así como aprender mejor lo que ya sabe y construir nuevos conocimientos; no perder el eje de los objetivos de aprendizaje y servicio en el transcurso del trabajo en el proyecto; concebir el proyecto desde una perspectiva general y no limitarse a dar importancia y a atender solamente a sus propias tareas desinteresándose por las actividades de los otros, pertenezcan o no a la universidad; dedicar tiempo a la reflexión sistemática acerca de lo realizado y por realizar; preocuparse por mantener vivo su compromiso emocional con los valores puestos en juego en el proyecto; comprometerse seria y responsablemente con los miembros del equipo y con las personas con las que se relaciona.

Como sabemos, hay diferencias con la actividad habitual del estudiante y el docente en la universidad, porque el estudiante asume mucha responsabilidad: estudia, observa, interpreta, piensa, toma decisiones, propone y actúa. En síntesis, muy especial atención deben poner los docentes en la selección de las experiencias adecuadas, el planteo de problemas, la fijación de límites, el apoyo a los alumnos, la seguridad física y afectiva de los alumnos, la promoción de los procesos de aprendizaje, su evaluación y el estímulo a todos los que participan en el proyecto.

En particular, en la modalidad de aprendizaje-servicio, para la programación del trabajo pedagógico y de servicio en el proyecto, docentes y estudiantes comparten la tarea de programación.

Enumeramos algunas tareas a realizar:

a) seleccionar el lugar y el socio con el que se realizará la experiencia; b) identificar el problema y definirlo con los estudiantes y los receptores del servicio; c) definir los objetivos del servicio a brindar; d) solicitar la designación del representante responsable por los receptores; e) explorar cuál será el enfoque adecuado para la experiencia; f) formular los objetivos de la experiencia como objetivos de aprendizaje de los alumnos; g) hacer el plan de actividades con los estudiantes; h) definir un cronograma aproximado; i) acordar con los receptores del servicio el programa de trabajo, las actividades y los resultados esperados; j) establecer las necesidades de capacitación adicional de los estudiantes y la bibliografía y materiales pertinentes; k) preparar un material de orientación y de resguardo para los estudiantes; l) definir si conviene efectuar una rotación de roles y funciones entre los estudiantes y entre los docentes; m) preparar un documento de asunción de responsabilidades por los estudiantes donde se define su cronograma de trabajo (contrato); n) si es necesario, preparar documentos de aceptación de los receptores (convenio, carta de intención u otros); o) organizar los detalles de la actividad: presupuesto, materiales y equipo necesarios, cronograma, distribución de roles y funciones; p) determinar cómo se llevará el registro de la experiencia por el equipo docente y por los estudiantes (diario, planilla de registro, boletín de novedades, grabación de audio o de video, foro electrónico, cartas, etc.).

La acción de los docentes debe alinearse con la modalidad de la educación experiencial, poniendo particular cuidado en su relación con los estudiantes. Recomendamos algunas de las modalidades de enseñanza que en este modelo didáctico son consideradas muy positivas y que deberían configurar un estilo propicio para el trabajo pedagógico experiencial: dar lugar a que el estudiante hable y escucharlo con atención; poner atención a las relaciones internas en el grupo de estudiantes, de estudiantes y docentes y del equipo con los socios comunitarios; poner atención a los indicadores de posibles conflictos internos o externos; atender la situación anímica de cada estudiante; apoyar a los alumnos que se encuentran en situaciones nuevas para ellos, que es probable que sean numerosos; indicar o sugerir cuándo y qué es necesario que estudien o preparen especialmente para esta actividad.

En la fase de implementación, los docentes, en especial, deben programar, también, algunas tareas:

a) conformar el grupo de estudiantes; b) acompañar a los estudiantes, introducirlos y presentarlos en el lugar y la comunidad donde van a desarrollar la experiencia; c) iniciar formalmente las actividades con los alumnos; d) registrar los acontecimientos e incidentes que configuran la experiencia; e) supervisar de manera continua las actividades de los estudiantes y elaborar los informes correspondientes; f) evaluar con los estudiantes y los socios el logro progresivo de los objetivos del programa; g) obtener información sobre el impacto del programa en la comunidad en relación con el problema definido; h) reflexionar con los estudiantes, el equipo docente y los representantes de los receptores acerca de la marcha del programa; i) introducir los cambios que sean necesarios, y monitorear el proceso hasta el final.

Con el fin de asegurar el éxito de la experiencia, los docentes y los estudiantes y, si es posible, los socios comunitarios deben acompañar el desarrollo del proyecto con una labor de reflexión y evaluación. La reflexión debe instalarse como una actividad sistemática. Puede ser individual o compartida. Se pueden escribir diarios individuales o grupales, boletines impresos o electrónicos del proyecto para informar a estudiantes, socios y docentes, videos de eventos del proyecto, muestras de exhibición de procesos y/o resultados, declaraciones grabadas de los participantes, entrevistas a expertos, entre muchas otras formas de registrar y exponer el trabajo realizado.

La formación en ciudadanía, uno de los principales objetivos del proyecto, exige que los docentes clarifiquen sus valores, sean conscientes de sus prejuicios y preconcepciones y cuiden que estos no influyan sobre los alumnos y la tarea. Es propio de la educación experiencial que se planteen situaciones que promueven que alumnos y docentes revisen sus propios valores.

Por último, una idea central de la educación experiencial es que se aprende de los éxitos, de los fracasos, de los ensayos y de los errores, de las consecuencias de las acciones propias y ajenas. Pero cuando se trabaja en actividades de extensión, la responsabilidad de la institución hace necesario que la calidad del servicio sea muy alta. Prevenir el error es una de las difíciles exigencias que presentan estos proyectos.

Referencias bibliográficas

Camilloni, A. W. de (2010 noviembre). Calidad académica e integración social. *IV Congreso Nacional de Extensión Universitaria*. Universidad Nacional de Cuyo.

Camilloni, A. W. de (2012 enero-junio). Situaciones, experiencias y tareas de aprendizaje en las didácticas de las disciplinas. *Revista Actualidades Pedagógicas, 59* Universidad de La Salle. Bogotá, 15-32.

Camilloni, A. W. de (2018 febrero 7). El desarrollo de las multialfabetizaciones en las experiencias de extensión. *Revista +E*, pp. 60-67.

Dey, F., y Dyer-Chamberlain, M. (s. f.). Stanford University. Recuperado de https://studentaffairs.stanford.edu/

Ehrlich, T. (1996). Forward. En B. Jacoby (Ed.), *Service Learning in Higher Education: Concepts and Practices.* San Francisco: Jossey-Bass, pp. xi-xvi.

Etzkowitz, H. (2001). The Second Academic Revolution and the Rise of Entrepreneurial Science. *IEEE Technology and Society Magazine, 20,* Issue 2, pp. 18-29.

Etzkowitz, H., Leydersdorff, L. (2000). The dynamics of innovation: from National Systems and "Mode 2" to a Triple Helix of university-industry-government relation. *Research Policy. 29.*

European Commission Directorate-General for Education and Culture Life Long Learning (2008). *Cluster modernization of higher education.* Summary report of the Peer Learning Activity on Circling the Knowledge Triangle from the perspective of Education: the added value in better connecting Higher Education to Research and Innovation. Iceland (25-27 June 2008). Final Report: Policies and Programmes. Higher Education; "Erasmus".

Eyler, J., Giles Jr., D. E., y Gray, C. J. (1999 diciembre). At A Glance: What We Know about The Effects of Service-Learning on Students, Faculty, Institutions and Communities, 1993-1999. Bibliographies. Paper 5.

Furco, A. (1996). Service-learning: a balanced approach to experiential education. En B. Taylor, and Corporation for National Service (Eds.), *Expanding Boundaries: Serving and Learning, 2-6*. Washington, DC: Corporation for National Service. [El aprendizaje-servicio: un enfoque equilibrado de la educación experiencial]. *f(x Educación Global) Research, 0*, 64-70.
Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P., Trow, M. (1994). *The New Production of Knowledge. The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*. US: SAGE Publications.
Helms, M. M., Rutti, R. M., Hervani, A. A., LaBonte, J., y Sarkarat, S. (2015 agosto). Implementing and Evaluating Online Service Learning Projects.
Helms, M. M., Rutti, R. M., Hervani, A. A., LaBonte, J., y Sarkarat, S. (2015 agosto). Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *Journal of Education for Business, 90*(7).
Kolb, A. Y., y Kolb, D. A. (2005). Learning Styles and Learning Spaces: Enhancing Experiential Learning in Higher Education. *Academy of Management Learning & Education, 4*(2), 193-212. Published Online: 30 Nov 2017.
Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as a Source of Learning and Development*. USA: Prentice-Hall Inc.
Lea, M. R. (2004 diciembre). Academic literacies: a pedagogy for course design. *Society for Research into Higher Education*.
Lea, M. R., Street, B. (2006 noviembre). The "Academic Literacies" Model: Theory and Applications. *Theory Into Practice, 45*(4), 368-377.
Marín Agudelo, S. A. (2012). Apropiación social del conocimiento: Una nueva dimensión de los archivos. *Rev. Interam. Bibliot, 35*(1). Medellín, 55-62.
Nowotny, H., Scott, P., y Gibbons, M. (2001). *Re-Thinking Science Knowledge and the Public in an Age of Uncertainty*. UK: Polity Press-Blackwell.
Lattuca, J. G., Haworth y Conrad, C. F. (2005). *College and University Curriculum.* USA: ASHE Pearson Custom Publ. p. 307.
Posner, G. (1992). *Analyzing the Curriculum*. McGraw-Hill, Inc.
The New London Group. (1996 abril). A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *Harvard Educational Review, 66*(1), pp. 60-93.
Thornton Moore, D. (2010 diciembre). Forms and issues in experiential learning. *New Directions for Teaching and Learning*, 3-13.
Wigdorovitz de Camilloni, A. (2017 mayo). Ensayos: Tendencias y formatos en el currículo universitario. *Itinerarios Educativos, 9*.