

# Integración docencia y extensión

**Otra forma**  
de enseñar y  
de aprender (3)



Mariana Boffelli  
Sandra Sordo (Comps.)

~



UNIVERSIDAD  
NACIONAL DEL LITORAL

Integración docencia y extensión.  
Otra forma de enseñar y aprender (3)  
~

Universidad Nacional del Litoral

Integración docencia y extensión : otra forma de enseñar y aprender, 3 / compilación de Mariana Boffelli ; Sandra Sordo. - 1a ed compendiada. - Santa Fe : Universidad Nacional del Litoral, 2022. Libro digital, PDF/A

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-692-302-6

1. Ciencias Sociales. 2. Formación Docente. 3. Materiales Didácticos. I. Boffelli, Mariana, comp. II. Sordo, Sandra, comp. III. Título. CDD 371.19

#### **Autores**

© Alicia R. W. de Camilloni

Mariana Boffelli

Sandra Sordo

Milagros Rafaghelli

Evelyn Stepanic

María Laura Birri

Ana Claudia Cerrudo

Mabel Liliana Kovalchuk

Charito Ivana Vignatti

Federico Yabale

Verónica Lovotti

Mónica Ocello

© UNIVERSIDAD NACIONAL DEL LITORAL

Secretaría de Extensión y Cultura

#### **Coordinación editorial**

Cecilia Iucci

#### **Corrección**

Laura Prati

#### **Diseño y Maquetación**

Gabriela M. Silva

(Basado en el diseño original de Ediciones UNL)

Santa Fe, Argentina, 2022

San Jerónimo 3231

S3002EXA Santa Fe

+54 (0342) 4575138

[www.unl.edu.ar](http://www.unl.edu.ar)

#### **Licencia**



Atribución-NoComercial-SinDerivadas  
CC BY-NC-ND

Integración docencia y extensión.  
Otra forma de enseñar y aprender (3)

~

Alicia R. W. de Camilloni  
Mariana Boffelli  
Sandra Sordo  
Milagros Rafaghelli  
Evelyn Stepanic  
María Laura Birri  
Ana Claudia Cerrudo  
Mabel Liliana Kovalchuk  
Charito Ivana Vignatti  
Federico Yabale  
Verónica Lovotti  
Mónica Ocello

# Índice

## Prólogo

Alicia R. W. de Camilloni ~ *pág.* 6

## Presentación

Mariana Boffelli y Sandra Sordo ~ *pág.* 10

## Capítulo I. Prácticas de Extensión de Educación Experiencial (PEEE): evaluación emergente de una política institucional.

Milagros Rafaghelli ~ *pág.* 13

## Capítulo II. Avances y desafíos en los procesos de institucionalización de las Prácticas de Extensión de Educación Experiencial en la UNL.

Mariana Boffelli, Sandra Sordo y Evelyn Stepanic ~ *pág.* 25

## Capítulo III. PEEE: Ensamblando Activos de Salud.

María Laura Birri y Ana Claudia Cerrudo ~ *pág.* 38

## Capítulo IV. PEEE: ReemBolsá al planeta.

Mabel Liliana Kovalchuk, Charito Ivana Vignatti y Federico Yabale  
~ *pág.* 45

## Capítulo V. PEEE: Ayudar-T: implementación de productos de apoyo para personas con diversidad funcional.

Verónica Lovotti y Mónica Ocello ~ *pág.* 55

## Capítulo VI. La evaluación distribuida en las prácticas de Extensión de Educación Experiencial.

Milagros Rafaghelli ~ *pág.* 63

## Sobre los autores/as

~ *pág.* 76

# Prólogo

Alicia R. W. de Camilloni

El programa iniciado hace algunos años en la Universidad Nacional del Litoral, que incluye en el currículo universitario de las carreras de grado la participación de los estudiantes en proyectos de extensión, se revela como particular y doblemente exitoso porque constituye una vía que permite a la Universidad alcanzar dos logros muy significativos. En primer lugar, la integración de las misiones de docencia, investigación y extensión y, en segundo lugar, la puesta en acción de un concepto de formación del graduado universitario que incorpora una nueva modalidad de experiencias de aprendizaje que convergen con el aprendizaje áulico, enriqueciendo de manera sustancial los trayectos de formación personal y profesional de los estudiantes.

En cuanto a la misión de extensión, el éxito que señalamos se manifiesta en la integración y estructuración efectivas, en el plano de las acciones, de esta misión con las de docencia e investigación, aunque solo lo logre parcialmente, en un único aspecto limitado de la actividad de la institución. En nuestras universidades, el trabajo en el eje de la extensión fue promovido por la gran transformación de la universidad como resultado de la influencia del ideario de la Reforma Universitaria. Pero, si bien este movimiento dio lugar a la realización de encomiables actividades destinadas a contribuir al mejoramiento de aspectos importantes de la vida comunitaria, las misiones de extensión, docencia e investigación, permanecieron aisladas, programadas y presupuestadas independientemente unas de otras. Pensarlas, por el contrario, con foco en un horizonte común, supone un replanteo profundo del sentido que el conocimiento adquiere en el proceso de su movilización

estratégica para lograr ponerlo al servicio de la sociedad, la comunidad y la propia universidad. Es el valor del conocimiento que se enseña, se guarda y se produce en la universidad el que cobra importancia, y no porque se manifieste eficaz en alguna de sus aplicaciones sino, centralmente, por el valor social que adquiere de manera intencional, como resultado del ejercicio de una función constitutiva del sistema de producción, su empleo y su evaluación. Es un valor que se amplía cuando se utiliza en la búsqueda y definición de soluciones acertadas para problemas auténticos y que se construye en el proceso de su transferencia, con propósitos claros y bien definidos, de reconocida estatura humana.

Se trata, en consecuencia, de un conocimiento que es, a la vez, general y particularizado, y que no responde solamente al deseo de conocer que es estimulado por la curiosidad. Es un saber que se diferencia e, incluso, se opone al pensamiento dilemático que, con frecuencia, contamina al conocimiento estudiado en la universidad. Nos referimos a un valor que no surge de la prioridad otorgada a lo que es apreciado en virtud del rol que puede desempeñar como generador de recursos en la economía de la sociedad o de la universidad, esto es, que adquiere validez según se considere que es un conocimiento útil o inútil en relación con un criterio economicista. El foco se coloca, cuando se acciona en el marco de la misión de extensión, en la potencial capacidad del conocimiento de ser empleado con el propósito de contribuir a la solución de problemas que afectan la vida de individuos, grupos y comunidades, una capacidad que se adquiere de acuerdo con la perspectiva adoptada por el o los sujetos que deciden sobre su uso social. Es así como el valor del conocimiento se va edificando y emerge en el proceso de su transferencia. Problemas reales, establecimiento de lazos con la comunidad, vinculación con el territorio, suponen accionar en condiciones en las que la incertidumbre juega un papel inevitable. Como afirma Ronald Barnett, una nueva epistemología debe ser construida para comprender el alcance del conocimiento universitario porque, en esas condiciones, no constituye una lectura vicariante de la realidad. En este sentido es que las opciones entre polos que plantean los dilemas no permiten dar cuenta del carácter que el conocimiento debe proyectar para su apropiación por la sociedad. Su nodo central está en la realidad y en la interacción dialógica que hace al conocimiento mutuamente fértil para la comunidad y la universidad, aunque ambos también conserven su independencia con el objeto de no perder la versatilidad de los conocimientos y de los intereses que incumben a los actores. Los tres cuadrantes de George Stokes juegan un papel: el de Niels Bohr, conocer por conocer; el de Louis Pasteur, conocer en general y derivar aplicaciones útiles para la práctica; y el del Thomas Alva Edison, desarrollar nuevas aplicaciones prácticas. Todos ellos tienen presencia en un juego complejo de múltiples factores. Se trata, en consecuencia, de valerse de un conocimiento intencionalmente ampliado, un recurso vivo en el

que los objetos conocidos son modificados en el curso del conocer, atendiendo al propósito expreso y al contexto en el que se gesta y se emplea. Las disciplinas pierden sus murallas divisorias ante las interpelaciones que efectúa la necesidad de comprender, explicar y predecir lo que aparece como verosímelmente imprevisible y la posibilidad de cambiar, de manera eventual, reglas de inicio, aunque manteniendo siempre los principios de la ética profesional, universitaria y social. Es en este orden que el conocer asume una peculiar cualidad creativa.

El segundo logro al que hicimos referencia acompaña el concepto de extensión que transmite la universidad. Es la incorporación con carácter sistemático de una concepción de la formación que introduce nuevas actividades, acciones y tareas en los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Esta concepción corresponde, de acuerdo con la noción de conocimiento expandido, al denominado "aprendizaje expandido", cuyas características son la creatividad porque se propone transformar, de modo simultáneo, al sujeto del aprendizaje y al objeto que es su contenido de conocimiento. Porque se desarrolla en marcos de referencia nuevos para el que aprende e implica, por ende, desaprendizajes y nuevos aprendizajes, por lo cual no consiste en una suma o simple agregado de nuevos componentes a lo que ya se conocía, sino que representa un aprendizaje diferente, promotor de una nueva clase de conocimiento, abierto y dinámico. Se reemplaza la lógica de las disciplinas aisladas y se produce una reestructuración que genera un nuevo modelo de conocimiento organizado al modo de un sistema abierto que es puesto a prueba en plazos cortos; las circunstancias pueden requerir capacidades de observación y escucha siempre alertas, velocidad en la producción de información y en la creación de interconexiones en el conocimiento y en la toma de decisiones para la acción. El pensamiento cuya construcción, progresivamente, se estimula, es crítico, complejo y responsable ante el contexto de cooperación social en el que se trabaja, así como ante el equipo de trabajo. Rechaza, asimismo, el pensamiento dilemático: no conduce a seleccionar entre conocimiento útil o inútil. Todo conocimiento es útil; no separa dos culturas, la cultura académica y la cultura interesada en los efectos de su empleo; no diferencia entre cultura científica y cultura humanista; no contrapone teoría y práctica; no opone situación escolástica artificial y situación auténtica, ni habilidad y saber, ni competencias duras y competencias blandas. El aprendizaje se extiende cuando se realizan tareas en situaciones de la vida real, cuando los saberes se abren ante un abanico de desafíos que expanden la comprensión de los conocimientos, su alcance y significatividad. Son actividades que conducen a promover la rapidez del pensamiento orientado a aprender y aplicar los saberes, así como a desarrollar capacidad de iniciativa y responsabilidad, a planificar y ejecutar actividades individuales y colectivas, a establecer alianzas, a participar y colaborar, a recoger información, categorizar y

seleccionar datos y a efectuar análisis multifactoriales en el entendimiento de que ningún problema es causado por un único factor. La complejidad de la vida social no se aprende como una teoría enseñada en las clases o en los libros, se vivencia como un eje constitutivo de nuestra vida personal y colectiva.

Este programa, que consolida ideas sobre la universidad y sobre la formación de los estudiantes, nos transmite, sin duda, una visión optimista de la universidad. Como institución, sostiene y demuestra que puede contribuir a la solución de problemas sociales y comunitarios y que, si afirma que puede hacerlo, impulsa a colegir que debe intervenir y que puede y debe enseñar el modo de hacerlo.

El nuevo volumen que nos entrega la Universidad Nacional del Litoral nos contacta con experiencias desarrolladas por autoridades, docentes, estudiantes y socios comunitarios. Las reflexiones sobre sus propios aprendizajes nos enseñan, mostrándonos caminos recorridos por el programa y sus proyectos, en los que se han sembrado semillas de alto potencial formativo y se han cosechado los frutos, producto de los conocimientos, el esfuerzo y el compromiso consagrados con dedicación por un conjunto muy importante de miembros de la comunidad universitaria y por actores sociales externos, con la inspiración y la dirección de la Universidad. Reconocer estos logros, que bien celebramos, nos invita a reflexionar sobre el valor de la inclusión de experiencias que, como en este caso, coadyuvan a enriquecer la formación de nuestros graduados.

Esta obra es un apreciable aporte para la renovada comprensión de la importancia de la reflexión de la universidad sobre sí misma, sobre su papel formador, y sobre el impacto que la movilización de los conocimientos tiene en la sociedad cuando se establece una asociación que facilita su mutua apropiación.

# Presentación

Mariana Boffelli y Sandra Sordo

Este libro forma parte de una serie de producciones correspondientes al área Incorporación Curricular de la Extensión (en adelante ICE) como parte del Programa de Integración de Funciones de la Secretaría de Extensión y Cultura de la Universidad Nacional del Litoral (en adelante UNL). El propósito de estas producciones es compartir la experiencia institucional que se está llevando adelante respecto de los procesos de integración de la docencia y la extensión.

Los inicios de este proceso de integración se describen en los libros que preceden; el primero, *Integración Docencia y Extensión. Otra forma de enseñar y aprender*, en el año 2013, da cuenta del profundo y rico camino recorrido por la UNL en lo que hace al desarrollo de la extensión universitaria y su plena incorporación a la vida académica e institucional. Se sintetizan los enfoques teóricos conceptuales más importantes acerca de la extensión en su relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje, las políticas institucionales, los instrumentos de gestión y las prácticas educativas que progresivamente se fueron instalando en la Universidad.

La segunda publicación, *Integración docencia y extensión 2. Otra forma de enseñar y aprender*, en 2017, propone mostrar las experiencias de prácticas que integran la docencia y la extensión en las asignaturas de las carreras de grado de esta Universidad y los sentidos que producen quienes participan de ellas. Se expone la experiencia institucional en cuanto a asumir el desafío de una mayor institucionalización y reconocimiento académico de la extensión universitaria.

En tanto, la presente edición busca socializar los avances y sentidos construidos durante el tramo de 2017 a 2019 por especialistas internos y externos, el equipo de gestión y los equipos de Prácticas de Extensión de Educación Experiencial (en adelante PEEE) que profundizaron el proceso

de integración de la docencia y la extensión, y se dan a conocer aspectos académicos, políticos, teóricos, pedagógicos, sociales y culturales que lo sustentan.

El prólogo de este libro está a cargo de la experta externa y asesora pedagógica Alicia Camilloni, quien acompaña este proceso de integración, en el cual se resalta el valor del conocimiento que se construye con otros y que trasciende lo académico para ponerse al servicio de la sociedad en la que se genera. Conocimiento que promueve la formación integral de los futuros profesionales de esta Universidad comprometidos con la sociedad de su tiempo.

En el primer capítulo, Milagros Rafaghelli —integrante del equipo de ICE— focaliza en las acciones que se llevaron adelante con el propósito de evaluar las políticas de extensión universitaria con relación a la integración de la docencia con la extensión y resalta la importancia de la reflexión de lo transitado para identificar los desafíos que se presentan.

Posteriormente, el equipo que integra el área ICE da a conocer, en el segundo capítulo, las principales acciones realizadas en pos de profundizar y/o fortalecer el proceso de institucionalización de las PEEE en esta Universidad, las que se constituyen en el dispositivo de integración de la docencia y la extensión. Se enuncian estrategias institucionales —planes y acciones, proyectos— así como las principales decisiones políticas que organizaron dichas acciones con sus propósitos, fundamentos, logros y nuevos desafíos.

En los capítulos tercero, cuarto y quinto se socializan tres experiencias de inclusión curricular de la extensión transitadas por equipos de docentes y estudiantes con escuelas primarias y secundarias, públicas y privadas, ONG, y efectores públicos de salud. Uno de los equipos conformado por docentes y estudiantes pertenecientes a una de las escuelas preuniversitarias; otro, por docentes y estudiantes de diferentes asignaturas en el marco de una carrera de grado; y el último integrado por docentes y estudiantes que forman parte de diferentes carreras provenientes de diversas unidades académicas. En estas experiencias se manifiesta la esencia de la educación experiencial, su aporte a la formación integral concebida por nuestra Universidad, y se refleja la articulación de las dimensiones social, pedagógica y política que atraviesan a las PEEE. Se expone la manera en que se ha construido el problema social a abordar junto a los actores sociales no universitarios y cómo en estos intercambios han convivido diversos saberes, historias y culturas. Asimismo, se comentan los aportes que estas prácticas de extensión hacen a las políticas públicas.

Por último, y con el convencimiento de que las PEEE demandan un modo distinto de evaluar los aprendizajes de los estudiantes, se incluye un cuarto capítulo a cargo de Milagros Rafaghelli, mencionada anteriormente, en el que se advierte el compromiso asumido por la gestión de acompañar a los docentes en la construcción de alternativas de evaluación de los aprendi-

zajes, coherentes con este modo diferente de enseñar y aprender. La autora comparte los fundamentos teóricos de la evaluación en las PEEE y las potencialidades que ofrecen los talleres de formación para docentes y estudiantes, resignificándolos como espacios para la reflexión y el sorteo de obstáculos que surgen en los procesos evaluativos de los aprendizajes de los estudiantes.

Conforme a estos contenidos enunciados, el libro presenta una experiencia institucional que invita a la reflexión colectiva de los procesos de integración de las misiones en la comunidad universitaria. Expresa el compromiso asumido por el equipo de gestión de la UNL en la identificación de nuevos desafíos en torno a la integración y renueva la invitación a participar del proceso de institucionalización de la PEEE en pos de fortalecer la formación integral del futuro egresado.

# Capítulo I

## **Prácticas de Extensión de Educación Experiencial (PEEE): evaluación emergente de una política institucional**

Milagros Rafaghelli

### **Introducción**

La evaluación de políticas institucionales es una actividad que tiene relativa presencia en la dinámica universitaria, pero las pocas experiencias que existen se asientan en modelos evaluativos tradicionales tecnoburocráticos que conllevan a un profundo ocultamiento de aspectos relevantes de las prácticas educativas. En general, son evaluaciones impulsadas por metodologías hegemónicas, realizadas por expertos externos que ofrecen insuficiente información sustantiva para conocer en profundidad la política que se evalúa, y siguen siendo escasos los estudios reflexivos sobre la base de experiencias innovadoras. La insatisfacción producida por las características que predominan en las prácticas evaluativas y la necesidad de enriquecer con nuevas experiencias el campo evaluativo nos condujeron, a un grupo de actores universitarios, a diseñar una propuesta evaluativa colaborativa, participativa, democrática, sensible al contexto y a la complejidad misma de la política objeto de evaluación. A partir de una iniciativa endógena y auténtica, nos propusimos realizar un proceso evaluativo al que denominamos *evaluación emergente*, y para ello construimos una metodología que concretamos a través de la investigación-acción.

Este capítulo tiene como propósito compartir con los lectores una práctica de evaluación emergente de acciones vinculadas a la política de extensión universitaria en la UNL. En primer lugar, se problematiza sobre la especificidad de la evaluación de políticas, se mencionan los vacíos que dejan los modelos tradicionales de evaluación, y se advierte sobre la necesidad de construir procesos evaluativos emergentes, democráticos y participativos.

En segundo lugar, se presentan los principios teóricos de la evaluación emergente, base epistemológica de la experiencia y que otorga sentido a cada una de las decisiones del proceso evaluativo.

En tercer lugar, se describen los cuatro momentos que orientan el diseño de la evaluación y, finalmente, se exponen algunas conclusiones y reflexiones sobre la experiencia realizada. Es importante mencionar que el relato de esta experiencia pretende ser una modesta contribución al desarrollo de una evaluación más acorde con las dinámicas participativas, reflexivas y dialógicas propias de las acciones de extensión universitaria.

### **La evaluación de políticas**

Existe en la actualidad una preocupación referida a la estrechez de los modelos tradicionales de evaluación de políticas. Estos dejan al descubierto vacíos teóricos y metodológicos que necesitan revertirse. Específicamente, respecto de las políticas de extensión, algunos autores señalan que las evaluaciones tradicionales valoran los resultados bajo la forma de estudios cuantitativos con una escasez de participación, colaboración y análisis crítico en torno a cómo y por qué se producen los resultados. Observan una falta de atención a los procesos, generalizaciones que también desatenden cuestiones particulares y una comunicación poco fluida por parte de los evaluadores (Deeley, 2016; Ruiz Corbella y García Gutiérrez, 2018). El hecho de recurrir a modelos estandarizados de evaluación conlleva el riesgo de restringir el conocimiento profundo de la política a la hegemonía de informes evaluativos sin relación entre el proceso y las conclusiones de la evaluación, desvirtuándose, de este modo, el real sentido y propósito de la evaluación.

La evaluación en la universidad es una herramienta necesaria para la gestión institucional, una vía para comprender en profundidad el alcance de los cambios que promueven las políticas institucionales y una oportunidad para construir colectivamente alternativas educativas.

Ahora bien, para que sea en verdad una herramienta para la gestión y se oriente a comprender y diseñar mejoras genuinas son necesarias algunas condiciones, como, por ejemplo, tener una mirada amplia sobre la evaluación que no se ciña a esquemas rígidos o a estándares predefinidos. Es aún débil el desarrollo en la universidad de experiencias de evaluación de polí-

ticas que recurran a enfoques alternativos que dejen a un lado las clásicas metodologías dominantes en el campo de la evaluación.

### **Principios teóricos que orientan la evaluación emergente de políticas de extensión**

El concepto de *evaluación emergente* hace alusión a una práctica que tiene entre sus propósitos comprender el sentido que las personas construyen sobre las situaciones en las que participan, sin desconocer la heterogeneidad de intereses que conviven en los acontecimientos que se evalúan. Abarca principios pluralistas, participativos, democráticos y de justicia social. Lejos de obsesionarse por comprobar el logro de los objetivos o de adoptar indicadores estándar seleccionados *a priori*, su razón de ser reside en la comprensión situada de los procesos y resultados de la política. Se sostiene en el diálogo, la negociación y la construcción de decisiones conjuntas, entre los distintos actores, de cada uno de los pasos del proceso evaluativo. Se relaciona con enfoques metodológicos cualitativos y con posiciones críticas y reflexivas. De los primeros adopta el interés en focalizar el proceso de la política haciendo una lectura comprensiva, holística y situada. De las posiciones críticas y reflexivas retoma la idea de que la realidad es una co-construcción humana que depende completamente de los acuerdos negociados entre las personas. En tal sentido, cuestiona el papel de experto y la neutralidad que pretenden asumir los evaluadores, considera que la evaluación debe conceptualizarse teniendo en cuenta los patrones sociales, políticos y culturales en los que se desarrollan las políticas, se forman y actúan los evaluadores. Objeta el predominio de la razón instrumental en las prácticas evaluativas y en su lugar plantea la necesidad de recurrir a procesos dialécticos de reflexión en y sobre la acción transformando la realidad evaluada.

La evaluación emergente es una práctica democrática y comprensiva. Con el propósito de descubrir estados auténticos, analiza las preocupaciones de las personas, realiza estudios de campo en tiempo real y pone en valor las particularidades del contexto en el que se inscribe la política que motiva la evaluación. Tiene como ejes centrales la posición ética del evaluador, la negociación, la confidencialidad y la imparcialidad. Es una actividad de información a toda la comunidad sobre las características de la política o programa que se evalúa.

El evaluador reconoce el pluralismo de valores y trata de representar la variedad de intereses durante todo el proceso evaluativo. Actúa como intermediario en los intercambios de información entre grupos que necesitan conocimientos uno del otro. Lucha contra la construcción de teorías generales y promueve en su lugar la construcción de teorías situacionales. Trata de evitar las generalizaciones en favor de la comprensión de lo parti-

cular. Se articula con procesos evaluativos anteriores, informes y lecciones aprendidas en la experiencia que proporcionan datos orientadores para el nuevo proceso.

La evaluación emergente tiene el valor de otorgar a los interesados en la evaluación la posibilidad de co-construcción colaborativa de aquellos que se decide mirar, sin perder autonomía cognitiva. Es auténtica y no impuesta, se realiza por necesidad genuina y no por obligación administrativa. Es sensible, ya que atiende las apreciaciones de los distintos actores y los hace partícipes del proceso evaluativo. Esto es, pone en valor y recupera la voz de los actores que son partícipes directos y/o destinatarios indirectos de la política institucional motivo de evaluación permitiéndoles debatir sobre las implicancias y los efectos que las acciones tienen en ellos.

La experiencia de los actores en la política está en el centro del proceso evaluativo. Tiene entre sus propósitos identificar los procesos de cambio en las instituciones y en las personas como resultado de la interacción con la política institucional. A través de la evaluación emergente se busca conocer en profundidad cómo ocurre el desarrollo de una política con la intención de intervenir para mejorarla. En este sentido, es una herramienta de aprendizaje institucional que sirve para consolidar las políticas, comprender y enriquecer su funcionamiento, ampliar su sentido y reorientar lo que fuese necesario.

### **El diseño metodológico de la evaluación emergente**

Se erige en los principios abordados en el punto anterior. Es una co-construcción flexible y dinámica que realizan el equipo evaluador y los actores involucrados en la situación que se evalúa. Prioriza el descubrimiento de metodologías en la práctica y contexto de acción, y presta especial atención a las condiciones que dan forma a la situación que se evalúa. Recurre a la creatividad para elaborar una modalidad de trabajo que se vincule con la singularidad de los acontecimientos que evalúa. Es una actividad orientada a conocer en profundidad para transformar y mejorar las acciones desplegadas en el marco de la política en cuestión. Ofrece informes en un lenguaje preciso, sencillo y claro en los que se expresan las valoraciones que los actores construyen en torno a la política, como también las conclusiones del equipo evaluador y los posibles caminos que se avizoran necesarios.

El diseño metodológico abarca un recorrido que se puede trazar en cuatro momentos recíprocos y dialécticos; no se trata de un trayecto lineal sino espiralado, dialógico y dinámico. Al igual que en la investigación, cada uno de los ciclos de la espiral abre nuevos procesos de reflexión y retroalimentación que conducen a nuevas acciones de mejora (Yuni y Urbano, 2016).

Presentamos a continuación los momentos del proceso evaluativo y las características que adoptó en la experiencia que ofrecemos en el capítulo.

### *Primer momento: la construcción de acuerdos iniciales*

Como su nombre lo indica, se trata de la construcción de mínimos acuerdos en relación con el objeto, sentido y alcance de la evaluación: por qué y para qué se realiza, qué se quiere mirar ciertamente, qué metodologías de evaluación orientarán el proceso evaluativo, y qué se hará con los resultados. De esta manera, se hacen transparentes las concepciones que tienen las personas sobre la evaluación y sobre la política que se evalúa.

La experiencia que compartimos consiste en la evaluación de la política de incorporación de la extensión al proceso de formación de los estudiantes de las carreras de grado en la UNL. En cuanto al sentido, es importante mencionar que la evaluación busca conocer en profundidad cómo ocurre el desarrollo de la política con la intención de mejorarla. Hace foco en la identificación de los sentidos, efectos y resultados de las acciones desplegadas, trabaja con la información que ofrece un grupo amplio y heterogéneo de actores quienes asumen un rol activo en el proceso evaluativo. Los acuerdos iniciales se elaboran mediante procesos más o menos largos de reflexión compartida entre los actores involucrados.

### *Segundo momento: construcción de dimensiones, variables, indicadores y estrategias de recolección de información*

La elección de las dimensiones de la evaluación es uno de los pasos centrales del proceso evaluativo. Estas se corresponden en general con las principales líneas de acción de la política y con las estrategias que propone para su concreción. La elección se hace en forma conjunta entre el equipo evaluador y las personas participantes en la evaluación. Estas últimas son quienes tienen mayor claridad sobre lo que necesitan y desean conocer en profundidad. Determinar acertadamente las dimensiones depende tanto del conocimiento de asuntos metodológicos por parte del equipo evaluador, como de la experiencia acumulada de las personas que interactúan con la realidad que se intenta conocer a través de la evaluación. Es necesario que los diversos actores involucrados en la política objeto de evaluación participen activamente en el proceso de construcción de las dimensiones y variables, del mismo modo que es requisito para la evaluación conceptualizarlas y circunscribir su alcance. En la experiencia que se relata, la construcción es el resultado de un proceso dialógico y reflexivo que demanda varias horas de intercambio. Las dimensiones seleccionadas para realizar el proceso evaluativo fueron:

1. Institucionalización en la universidad de las Prácticas de Extensión de Educación Experiencial (PEEE).
2. Efectos de las Prácticas de Extensión de Educación Experiencial (PEEE) en sus destinatarios (docentes, estudiantes y actores sociales).

1. La institucionalización de las PEEE hace referencia al proceso dinámico de implementación y derivación de estas al interior de cada Unidad Académica —nivel intermedio—. Esta dimensión se estudia a través de tres variables:

- a. Cantidad de PEEE presentadas en las cinco primeras convocatorias.
- b. Los modos de implementación de las PEEE que se dan al interior de la Unidad Académica.
- c. Los modos de relaciones entre las Unidades Académicas y la Secretaría de Extensión del Rectorado.

Las estrategias de recolección de información fueron:

- Análisis de documentos: se utiliza el término documento en sentido amplio. Remite a documentos formales, a resoluciones y asuntos organizativos de las PEEE, y a otros documentos como formularios que deben completar las personas involucradas en las PEEE y sirven para diferentes propósitos.

- Entrevistas: se realizaron a los secretarios de Extensión Universitaria de las Unidades Académicas de la Universidad y se organizaron en tres bloques. En el primero se formularon preguntas vinculadas a recuperar los antecedentes de los entrevistados en extensión universitaria y su participación en el proceso de formulario y desarrollo de la política de incorporación de la extensión a la formación de grado de los estudiantes de la UNL. En el segundo bloque se indaga sobre el proceso de implementación de las PEEE en la hacen preguntas orientadas a identificar la valoración de los secretarios de Extensión en cuanto a la forma de interacción con el Área ICE.

2. Respecto de los efectos de las PEEE en los actores universitarios involucrados, se trata de identificar el alcance de las prácticas y cuál es la valoración que los actores atribuyen a las mismas. Esta dimensión se estudia mediante dos variables:

- a. Formación universitaria que se brinda a través de las PEEE.
- b. Sentido que los estudiantes otorgan a las PEEE.

Las estrategias de recolección de información fueron:

- Análisis de documentos: propuestas de PEEE, informe final de proceso de PEEE, informe final de autoevaluación realizada por los estudiantes que participan en PEEE.

- Entrevistas a docentes y estudiantes: en el caso de los docentes, interesa saber cuáles son las estrategias que se generan para integrar la docencia con la extensión; cuáles son los resultados obtenidos y qué apreciación tienen acerca de ellos. En cuanto a los estudiantes, es necesario reconocer qué valoración otorgan a la formación profesional que se moviliza a través de la PEEE.

**Cuadro 1: Diseño evaluativo emergente: dimensiones, variables e indicios.**

<b>Dimensiones</b>	<b>Variables</b>	<b>Indicios</b>	<b>Instrumentos</b>	<b>Fuentes/ Actores Consultados</b>
<b>Institucionalización de la política</b>	<b>Condiciones para la institucionalización</b>	Acciones desplegadas en el proceso de formulación de la política.	Análisis documentos.	Resoluciones. Publicaciones. Plan de Desarrollo Institucional (PDI). Planes y Acciones (PyA).
		Actividades realizadas en las unidades responsables de la implementación.	Entrevistas semiestructuradas.	Secretario de Extensión de UNL. Secretarios de Extensión de las Unidades Académicas. Responsables del Área de Incorporación Curricular de la Extensión (ICE).
	<b>Acciones vinculadas a la institucionalización</b>	Modos de articulación entre espacios institucionales.	Entrevistas semiestructuradas.	Secretario de Extensión de UNL. Secretarios de Extensión de las Unidades Académicas Responsables del Área de ICE.
		Estrategias comunicacionales.		
Obstáculos.				
Apreciaciones de los actores vinculados a la política.	Entrevistas a docentes que realizan PEEE.			

Dimensiones	Variables	Indicios	Instrumentos	Fuentes/ Actores Consultados
Resultados pedagógicos alcanzados desde la visión de los docentes y estudiantes	Concepción de los profesores y de los estudiantes sobre la formación profesional que se posibilita a través de las PEEE	Concepciones de extensión y formación profesional. Contenido de los informes evaluativos de las PEEE. Apreciaciones de los profesores y de los estudiantes sobre la incorporación de la extensión en el proceso de formación.	Análisis de documentos.  Entrevistas semiestructuradas.	Propuestas de PEEE. Informe final de PEEE elaborado por los docentes. Informe final de autoevaluación elaborado por los estudiantes. Entrevistas a docentes. Entrevistas a estudiantes.
	Estrategias pedagógicas introducidas en el proceso de formación	Acciones presentadas en las PEEE vinculadas a enseñanza, aprendizaje y evaluación.		

*Tercer momento: tratamiento de los datos, confección de informes evaluativos y comunicación de los resultados*

Dar a conocer las formas en que se analizan e interpretan los datos es central en los procesos evaluativos. El análisis y la interpretación no pueden quedar librados a las decisiones unilaterales del evaluador. Las dos acciones involucran procesos de clasificación, organización, triangulación y elaboración de preguntas asociadas con los datos hallados; estas movilizan el proceso de interpretación y ayudan a dar sentido y a comprender la información que suministra la evaluación. Asimismo, análisis e interpretación están presentes en todo el proceso evaluativo y no solo en su etapa final.

Para analizar los datos se procede a la construcción de categorías que se derivan del propósito de la evaluación y de las dimensiones evaluadas. Primero, se analizan los datos que provienen de cada uno de los instrumentos que se ocuparon y se seleccionan algunos ejes para analizar en profundidad. El análisis propiamente dicho se lleva a cabo por aproximaciones sucesivas sobre la base de las preguntas iniciales de la evaluación.

Segundo, se realizan procesos de triangulación de datos. La triangulación pone en relación los datos obtenidos de distintas fuentes y, además, el diálogo y la negociación de sentidos entre el evaluador y las personas interesadas en la evaluación. La finalidad de la interpretación por triangulación no es contar lo que dicen las personas entrevistadas o los documentos analizados sino identificar las diferentes apreciaciones y opiniones de los actores involucrados en el asunto que se evalúa.

Tercero, se efectúan síntesis evaluativas y conclusiones que integran los dos momentos anteriores. Para concluir este proceso se retoman las preguntas que dieron origen a la evaluación, se las enriquece y se formulan nuevas.

Los informes de evaluación son mensajes complejos que deben comunicarse de forma clara y sencilla. El evaluador no debe conformarse con que los lectores saquen sus propias conclusiones, sino redactar los informes de manera tal que muestren al público las conclusiones. La finalidad de los informes es indicar los resultados del estudio, con una amplia descripción de las acciones realizadas. Existen distintos estilos de informes, pero cualquiera de ellos debe contar la historia desde el inicio, desarrollar los acontecimientos y resultados a los que se arribó. También es preciso mencionar las fuentes con las que se elaboró.

Es importante que existan pruebas para justificar las conclusiones que se mencionan. Tiene que existir un tiempo para dialogar con las personas y enriquecer la construcción de las interpretaciones que se incluyen en los informes. Los resultados de la evaluación se presentan en estos documentos con el fin de orientar las acciones futuras. Son el producto del juicio sobre los hallazgos y de los diálogos, los intercambios y las discusiones que se hayan suscitado en el equipo coordinador de la evaluación.

En la experiencia que estamos presentando, se elaboró un informe descriptivo y evaluativo en procura de generar condiciones para que las mejoras se puedan introducir mediante recomendaciones. Para ello se empleó un lenguaje claro, preciso y sin artilugios. Excede a esta presentación detallar en profundidad los resultados obtenidos. En efecto, el propósito es compartir el enfoque y el diseño de la evaluación. No obstante, ofrecemos algunas conclusiones que surgen del proceso evaluativo, y por eso recurrimos a las dimensiones y variables que se consideraron en el estudio.

Respecto del proceso de institucionalización y de acuerdo con las entrevistas efectuadas, se observa que la institucionalización varía en su modalidad y profundidad entre los niveles intermedios. La variación, entre otros aspectos, se relaciona con los estilos de gestión de cada secretario de Extensión. Sin embargo, en todas las Unidades Académicas la cantidad de PEEE creció en cantidad desde su inicio, en el año 2014. Una diferencia que surge entre las Unidades Académicas es el circuito que recorren las

PEEE hasta su aprobación final. Un dato relevante es que en todas las Unidades Académicas se valora el acompañamiento y la gestión que realiza el Área de Incorporación Curricular de la Extensión de la Universidad. Se destacan de manera positiva los espacios de formación destinada a docentes que llevan a cabo PEEE y se reconocen como un asunto problemático las características de los formularios que ellos deben completar. En cuanto a los efectos de las PEEE, los profesores las valoran por diferentes razones, que van entre el reconocimiento de una nueva forma de enseñar y aprender hasta el compromiso profesional y social que los estudiantes desarrollan al trabajar en situaciones reales y con actores sociales que atraviesan problemáticas de distinta índole. Asimismo, se reconocen algunas dificultades, tales como el tiempo que exige esta modalidad de educación y el surgimiento de situaciones que no se pueden prever.

Los estudiantes en su totalidad valoran la oportunidad de acercarse al territorio. Reconocen que es otra modalidad de trabajo y que necesitan mayor formación para desplegarla en todo su potencial. Mencionan algunas dificultades referidas a las situaciones imprevisibles con las que interactúan y las pocas herramientas de las que disponen para resolverlas.

#### *Cuarto momento: metaevaluación del proceso evaluativo*

La metaevaluación del proceso se orienta a analizar las actividades del evaluador y cómo las está realizando. Por ejemplo, se puede valorar si los instrumentos utilizados y la información recolectada permiten abordar las preguntas que motivaron la evaluación.

La fiabilidad y la validez de los datos son dos elementos que se consideran centrales. La metaevaluación del proceso se hace mediante la reflexión. Si bien esta es una acción que siempre mantiene el evaluador, es necesario preverla y planificarla deliberadamente. Es importante que el evaluador y todo el equipo realicen reflexiones programadas sin llegar al punto de que la reflexión obstaculice la acción. Se hace mediante el diálogo permanente entre los actores involucrados en el proceso evaluativo y con otros interlocutores que no han participado de manera directa pero se los ha invitado como metaevaluadores, como *colegas críticos* (Stake, 2006).

Los colegas críticos se familiarizan con la experiencia evaluativa, tratan de entender y apreciar su alcance. Escuchan la experiencia, leen los informes borradores, participan de espacios de intercambio con el propósito de hacer preguntas, comentarios y/o sugerencias, y también pueden dialogar con personas cercanas a la evaluación. Por lo general, los metaevaluadores son personas que tienen familiaridad con la forma de trabajo del equipo evaluador y desde ese lugar proponen preguntas para cuestionar y poner en tensión la actividad desarrollada. De este modo, estimulan la reflexión,

ayudan a mirar situaciones emergentes y a incorporar significados alternativos a los hallados.

En la metaevaluación, el diálogo es un componente central; los colegas proponen preguntas críticas que, a su vez, son complejas. Estas no deben causar molestia sino que, por el contrario, son necesarias. Deben evitarse respuestas complacientes y en su lugar recurrir a la reflexión. Por lo tanto, las respuestas no se producen enseguida, pueden necesitar un tiempo de elaboración.

El desafío del diálogo en la metaevaluación implica el respeto y la confianza mutua; de no existir estos, se pone en riesgo la validez de esta instancia. Debe entenderse que las preguntas críticas y complejas no son para vencer al otro sino para conocer en verdad su punto de vista. Son provechosas precisamente porque pueden sugerir posiciones diferentes de las propias y así enriquecer la comprensión de las situaciones evaluadas al atender las perspectivas de otras personas.

### **Conclusiones y reflexiones**

La UNL realiza, en forma periódica, procesos de evaluación que abarcan al conjunto de la institución. La riqueza de estos radica en que la información que brinda la evaluación permite conocer cómo están funcionando distintas áreas de la Universidad y rediseñar o formular nuevas políticas institucionales. La evaluación de la política de incorporación de la extensión al proceso de formación de los estudiantes de grado de la UNL se inscribe en la dinámica evaluativa propia de la institución, pero, a la vez, construye una identidad propia en tanto que se procede a diseñar una propuesta evaluativa emergente para una política en particular.

Consideramos que son necesarios procesos evaluativos colaborativos, participativos, democráticos y sensibles al contexto y a las políticas que se evalúan, que permitan comprender en profundidad el funcionamiento de la acción evaluada, para enriquecerla y transformarla. Evaluaciones que se muevan con cierta autonomía e independencia del poder político, que se vinculen y atiendan la heterogeneidad y especificidad de las políticas de extensión universitaria y a la idiosincrasia de sus actores y propuestas.

Encontramos en la evaluación emergente un enfoque que proporciona conocimientos genuinos, específicos y relevantes, vinculados a los acontecimientos objeto de evaluación, sin descuidar los criterios de validez y cientificidad que deben atesorar las prácticas evaluativas.

Como mencionamos al inicio, nos propusimos ampliar el enfoque tradicional de evaluación de políticas que mayor arraigo tiene en la práctica y enriquecer el campo de la evaluación mediante el aporte de nuevos principios teóricos y nuevas formas de hacer evaluación. En este sentido, considera-

mos que esta experiencia es un primer aporte al campo de la evaluación de políticas que debe continuar enriqueciéndose.

## Referencias

- Boffelli, M.; Rafaghelli, M.; Sordo, S. y Stepanic, E. (2021). Evaluación del proceso de institucionalización de las Prácticas de Extensión de Educación Experiencial en la Universidad Nacional del Litoral. *VI Congreso de Extensión Universitaria. Universidades comprometidas con el futuro de América Latina* (pp. 332–347).
- Deeley, S. (2016). *El aprendizaje-Servicio en Educación Superior. Teoría, práctica y perspectiva crítica*. Nancea.
- Ruiz Corbella, M. y García Gutiérrez, J. (Ed.) (2018). *Aprendizaje-Servicio. Los retos de la evaluación*. Nancea.
- Stake, R. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Graó.
- Yuni, J. y Urbano, C. (2016). *Mapas y herramientas para conocer la escuela. Investigación etnográfica e Investigación-Acción*. Brujas.

# Capítulo II

## **Avances y desafíos en los procesos de institucionalización de las Prácticas de Extensión de Educación Experiencial en la UNL**

Mariana Boffelli, Sandra Sordo y Evelyn Stepanic

### **Introducción**

La incorporación de la extensión al currículo es una política integral que alcanza a toda la UNL. Este proceso de integración de las funciones de docencia y extensión vio sus inicios en el año 2007, cuando el Consejo Superior dio lugar al pedido —que los estudiantes realizaran al Cuerpo— de incorporar prácticas de extensión en el proceso de formación de grado de la institución, mediante la resolución CS N° 274/07.

Con el propósito de arbitrar los mecanismos necesarios que atiendan a dicha resolución, se conformó el Área de Incorporación Curricular de la Extensión, que actualmente forma parte del Programa de Integración de funciones, en lo que es hoy la Secretaría de Extensión y Cultura de la Universidad, cuya función es formular y desarrollar políticas y dispositivos de integración de la extensión con la docencia y la formación en extensión en pos de favorecer dicho proceso.

En virtud de esto, se asumió un trabajo conjunto de promoción y fortalecimiento de espacios y procesos de articulación y generación de ac-

ciones colaborativas en estrecha interacción con la Secretaría Académica de Rectorado, con todas las Unidades Académicas —hacia adentro de la Universidad— y con la sociedad en su conjunto —hacia afuera de la Universidad— con el propósito de generar condiciones para la implementación de las Prácticas de Extensión de Educación Experiencial (PEEE) como dispositivo para incorporar la extensión a la formación de grado.

Las PEEE, en palabras de Alicia Camilloni (2013), constituyen una estrategia de enseñanza con enfoque holístico que está destinada a relacionar el aprendizaje con la vida real. De esta manera, proponen otro modo de enseñar y de aprender y tienen como finalidad fortalecer las prácticas de extensión en las propuestas curriculares de las carreras de grado y pregrado a partir de la creación de espacios de aprendizaje y del desarrollo de aptitudes y actitudes para abordar e intervenir profesionalmente en diferentes situaciones sociales.

### **Afianzar el camino transitado**

Los trayectos iniciales de este recorrido como área se describen en los libros que preceden a este, como Integración de la docencia y la extensión. Otra forma de enseñar y aprender, de 2013, donde, en términos generales, se conceptualiza a la extensión en el marco de nuestra Universidad, contemplando el alcance que se le asigna a esta misión a través de los documentos institucionales más relevantes elaborados por la UNL, e Integración de la docencia y la extensión. 2. Otra forma de enseñar y aprender, de 2017, donde se abordan las estrategias institucionales presentes en la UNL para la integración de la docencia y la extensión en virtud de consolidar, fortalecer y expandir los espacios curriculares que incorporen PEEE y la formación en esta modalidad a docentes y estudiantes de la UNL.

En la presente producción, para dar continuidad a los anteriores libros, compartiremos nuestro itinerario relevando las principales decisiones y acciones en materia de extensión universitaria que se orientan a fortalecer el proceso de institucionalización de las PEEE como dispositivo de integración entre la docencia y la extensión llevado adelante durante el tramo de 2017 a 2019 en nuestra Universidad.

Tomaremos como punto de partida, en este tercer libro, el PyA (Plan y Acción)<sup>1</sup> presentado en el año 2017, denominado “Afianzando la Educación Experiencial como Práctica Innovadora en la UNL”, que surge como continuación del PyA “Fortalecimiento de la Educación Experiencial en el currículo universitario”, y que tuvo el propósito de profundizar el proceso de incorporación de las PEEE a las carreras de la UNL (preuniversitarias, pregrado y grado).

---

<sup>1</sup> Dispositivo de planificación de acciones definido desde el Área de Planeamiento de la UNL.

Con el mismo sentido, focalizaremos en las estrategias institucionales que fuimos diseñando para incluir a las PEEE en el principal dispositivo de gestión en materia de extensión universitaria de la UNL, el actual Sistema Integrado de Programas, Proyectos y Prácticas de Extensión (SIPPE) de la Secretaría de Extensión y Cultura, y continuar, de este modo, fortaleciendo su proceso de institucionalización, así como en las acciones llevadas adelante en pos de considerarlas como prácticas sociales educativas en la UNL.

### **Los fundamentos políticos, sociales y pedagógicos que nos orientan**

La política integral de la docencia y la extensión que asume la UNL tiene sus bases en los principios de la Reforma Universitaria, reflejado en el Plan de Desarrollo Institucional (PDI) 2010-2019.

Por tanto, la UNL, desde su creación, ha ido construyendo una institución “con profunda convicción democrática, autónoma, crítica y creativa, asumiendo su compromiso social y promoviendo, a través de sus políticas institucionales, la más amplia expansión del saber, del conocimiento y de la cultura en diálogo permanente con la sociedad”.<sup>2</sup>

En ello queda claramente de manifiesto que uno de los propósitos de nuestra Universidad es forjar ciudadanos críticos, con sólida formación profesional, actitud emprendedora, competencias para un desempeño internacional y compromiso social para integrarse a una sociedad democrática, lo cual convoca a generar y gestionar propuestas académicas innovadoras, dinámicas y flexibles, que posibiliten el aprendizaje en situaciones reales, dando cuenta del diálogo entre la Universidad y el entorno social.

Cabe destacar que, en la actualidad, las acciones que tienden a fortalecer y profundizar mecanismos y estrategias institucionales en la integración de la docencia y la extensión se enmarcan en el nuevo Plan Institucional Estratégico 100+10 aprobado por la resolución CS N° 340/20, cuya Línea Institucional Estratégica (LIE) 2 expresa:

Una Universidad que planifica su propuesta académica en todos sus niveles de manera articulada, transversal, con flexibilidad y estándares de calidad, orientada a formar ciudadanos y ciudadanas con conciencia crítica para integrarse a una sociedad democrática, con sólida formación profesional, con compromiso social y con competencias para un desempeño internacional; que asume el desafío de impulsar la interdisciplina en todas sus funciones sustantivas, con una mirada integral orientada a la sinergia académica; que se proponga... que oriente la función de la extensión al medio social e interactúe con los actores e instituciones de su territorio, fomentando el

---

2 PDI 2010-2019 “Hacia la Universidad del Centenario”.

respeto a los derechos humanos y asegurando que sus graduados y graduadas, se interesen por las problemáticas locales y contribuyan a solucionarlas allí donde tengan arraigo.

Asimismo, en su objetivo 2 continúa diciendo: “Generar políticas académicas tendientes a fortalecer los procesos pedagógicos para un mejor desempeño del cuerpo de estudiantes en todas las carreras, procurando una adecuada convergencia entre trayectorias reales y las definidas en los planes de estudios”.

A este paradigma responden las PEEE, dispositivos que integran la docencia y la extensión y que identificamos como las “actividades curriculares realizadas por los alumnos que impliquen diversos niveles de interacción e intervención en el medio social, cultural y productivo, basados en la Educación Experiencial” (resolución CS N° 274/07).

Tal como hemos mencionado al inicio de este capítulo, en las ediciones anteriores puede leerse el proceso institucional que ha dado origen a este dispositivo de intervención, un dispositivo cuyo carácter innovador, al decir de Frida Díaz Barriga, reside no solo en que a partir de estas prácticas de extensión se producen nuevos conocimientos que no están al margen del contexto, la cultura y las necesidades humanas, sino también en que la innovación cobra sentido porque son experiencias que potencian el convencimiento por parte de los actores involucrados respecto de las ventajas que pueden obtenerse al implementarlas, más allá de las paredes del aula universitaria.

### **Avances y desafíos**

En el marco de la gestión de la Secretaría de Extensión y Cultura, el área ICE lleva adelante las últimas acciones del PyA “Fortalecimiento de la educación experiencial en el currículo universitario”. Este PyA se propuso realizar una evaluación institucional de las primeras PEEE a partir de una consigna establecida: Desarrollar mecanismos de seguimiento y evaluación de las primeras PEEE.

Con este horizonte, se convocó a una experta de esta Universidad, la Dra. Milagros Rafaghelli. En el capítulo anterior se desarrolló el devenir de este proceso evaluativo.

Tal como comentó la autora, la esencia de las acciones evaluativas fue el análisis del proceso de institucionalización que iban alcanzando las PEEE y los efectos que estas iban produciendo en los docentes y estudiantes que las protagonizaban.

Los resultados del análisis, enunciados igualmente en el capítulo anterior, dieron cuenta del crecimiento que iba dándose en el número de PEEE en las sucesivas convocatorias, y además de las variaciones que

presentaba el proceso de institucionalización en las diferentes Unidades Académicas. Cabe aclarar aquí que, cuando se dice “proceso de institucionalización”, no solo se atiende al aspecto cuantitativo que da cuenta de la incorporación de las PEEE a los programas de las carreras de grado en las Unidades Académicas, sino también del aspecto cualitativo que se refleja sin duda en la apropiación por parte de la comunidad universitaria del proceso de integración entre la docencia y la extensión.

Asimismo, es importante destacar entre los resultados que menciona la autora lo apreciado que ha sido el acompañamiento que realizó el área ICE, traducido en espacios de formación y asesoramiento académico destinados a docentes y estudiantes para llevar adelante estas prácticas, así como la continuidad en el tiempo de las convocatorias.

A partir de estas valoraciones, la gestión visualizó otros desafíos a asumir y diseñó un nuevo PyA: “Afianzando la Educación Experiencial como práctica innovadora en la UNL”, cuyo propósito fue “fortalecer y profundizar mecanismos y estrategias institucionales en la integración de la docencia y la extensión”.

Si bien la inclusión de las PEEE en las carreras de la UNL se encontraba en un proceso de avance, aún se evidenciaba la existencia de algunas carreras dependientes de Unidades Académicas, centros e institutos de nuestra Universidad que no habían tenido la experiencia de integrar la docencia y la extensión en los términos que propone el dispositivo.

Un trabajo más intenso se presentó junto a estas dependencias, el cual continuó reflejando decisiones políticas que favorecieron que los equipos docentes se animaran a transitar por la experiencia. En este sentido, se gestionaron acciones para que las PEEE se incluyeran en el entonces Reglamento del Sistema Integrado de Programas y Proyectos de la Secretaría de Extensión Social y Cultural (SESyC) con la intención de continuar su proceso de institucionalización en nuestra Universidad.

En tanto, cabe señalar que con el actual SIPPPE se alude a uno de los dispositivos de gestión más relevantes de las políticas de extensión universitaria en la UNL.

Tiene como objetivo principal planificar y llevar adelante líneas de extensión que articulen las capacidades institucionales de la Universidad y sus prioridades, las necesidades territoriales, las políticas públicas y los actores sociales. Los programas, proyectos y prácticas de extensión representan espacios diferenciados de trabajo sobre temas de la agenda pública en los que la Universidad pone a disposición conocimientos académicos, desarrollos científicos y tecnológicos, trayectos curriculares, actores académicos y recursos presupuestarios (Reyna, Lucci, 2022:17).

Es a partir de la resolución CS N° 16/19 que el mencionado instrumento contempla a las PEEE y adoptando la denominación de Reglamento del Sistema Integrado de Programas, Proyectos y Prácticas de Extensión.

Se despliegan en él artículos que reflejan los principales aspectos que caracterizan a estas prácticas de extensión y se dan a conocer, entre otras cuestiones, los requisitos para su participación en las diferentes convocatorias. Se considera esta inclusión un avance importante en el proceso de institucionalización de las PEEE, luego del que se había logrado con la aprobación del primer Documento Institucional “Experiencia Institucional Documento General de Prácticas de Extensión de Educación Experiencial (PEEE)”, por resolución CS N° 395/14, el que había “sido elaborado con el objetivo de acordar criterios que posibiliten la instrumentación de estas prácticas”, y se constituía “en la base conceptual de una estrategia para la incorporación de tales prácticas” (resolución CS N° 395/14, p. 1).

Es oportuno mencionar que la incorporación de las PEEE al Reglamento del Sistema Integrado de Programas, Proyectos y Prácticas de Extensión implicó gestionar la conformación de una Comisión Evaluadora de las propuestas de estas prácticas de extensión, cuya responsabilidad es acompañar al equipo que la presenta a través de un proceso de revisión de la propuesta. Sus criterios no buscan excluir sino, más bien, alentar la inclusión de estas en el marco de la convocatoria en vigencia. Dicha Comisión se compone de representantes de cada Unidad Académica —secretarios de Extensión y docentes— que vienen participando en las PEEE, así como de instancias de formación y/o capacitación sobre el enfoque teórico que las sustenta, aspectos inherentes a la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes participantes y modos de sistematización de las experiencias que favorecen que se tornen educativas. En las sucesivas convocatorias, se da un trabajo conjunto del Área ICE con sus integrantes de modo de ir renovando y acordando criterios para la revisión de estas prácticas. Este trabajo articulado permite una mirada interdisciplinaria y mayor acompañamiento a los equipos docentes desde las Unidades Académicas, lo que posibilita la participación de estos en la presentación y desarrollo de PEEE.

Así es que, tomando desde la primera convocatoria que tuvo lugar en 2014 hasta la 11° convocatoria en 2019, queda de manifiesto que las PEEE van en ascenso, puesto que alcanzan un total de 287 prácticas y se incrementa notablemente la participación de las carreras pertenecientes a centros e institutos de la UNL, tales como el Centro Universitario Gálvez y el Centro Universitario Reconquista Avellaneda.

Otro de los desafíos planteados durante el tramo 2017–2019 fue el de diseñar mecanismos que posibilitaran visibilizar en el historial académico del estudiante su participación en las PEEE durante el cursado de las diferentes asignaturas de sus carreras. Ante ello, no obstante se cuenta con un instrumento de evaluación que prevé anexo el listado de estudiantes que

participan de las prácticas, se cree necesario contar con un modo de acceso que no esté dado solamente por las acciones de un sistema de registro manual, sino que también esté adecuadamente incorporado a dicho historial. En este sentido, se trabajó de manera mancomunada con la Secretaría Académica del área central para gestionar la implementación de este reconocimiento en el complemento al título de los estudiantes participantes.

Asimismo, se reafirmó como objetivo el continuar propiciando acciones y/o estrategias para la apropiación de las PEEE por parte de los docentes e integración de estas a los programas de las asignaturas que las promueven. Desde la gestión se tuvo la convicción de que, para generar apropiación de las PEEE en los equipos docentes, se debían acordar criterios y normas que permitieran el reconocimiento académico docente. Al respecto, se generaron y/o profundizaron los procesos académicos —desde las competencias que posee la Secretaría de Extensión y Cultura junto a las Secretarías de Extensión y Académica de las Unidades Académicas— que buscaron fortalecer la integración de ambas funciones sustantivas de la universidad: la docencia y la extensión. Así es como cobró fuerza lo acordado desde las primeras convocatorias en cuanto a que la inclusión de las PEEE en los programas de las asignaturas que las promueven amerita la aprobación de estas por parte de las autoridades de las diferentes Unidades Académicas. En algunos casos, a través de resoluciones del Consejo Directivo y, en otros, mediante avales de directores o decanos, según las particularidades de dichas dependencias. Aunque en todos los casos detallando el equipo docente responsable que las lleva adelante. Cabe aclarar que no solo se cuenta con esta aprobación, sino que también se dispone de una resolución rectoral, con lo cual se está en condiciones de decir que dichas resoluciones —CD y/o avales y rectoral— son un modo de reconocimiento académico para quienes se comprometieron con este modo diferente de enseñar y de aprender junto a la comunidad, otorgándole validez a sus acciones.

Es clave comprender que cuando nos referimos a la extensión universitaria estamos considerando la relación interactiva que la universidad plantea con su medio en las dimensiones sociales, culturales, comunicacionales y productivas. Por lo tanto, las PEEE son una modalidad de intervención social donde “se ponen en diálogo los conocimientos académicos con los saberes de la sociedad” (Reyna, Iucci, 2022, p. 17). Es el dispositivo de integración de la docencia y la extensión que pone al estudiante en situación de resolver problemas reales, auténticos. Estos problemas sociales son complejos y requieren de múltiples miradas para lograr una visión integral y plantear posibles soluciones. Por esto, las acciones de la gestión se orientan a promover la interdisciplinariedad y el trabajo colaborativo en las PEEE. Bregamos por un currículo amplio, que atiende a la complejidad de las problemáticas sociales y al momento sociohistórico. Es decir, un currículo que concilia con ideas de globalización y que se orienta al logro de

aprendizajes auténticos en pos de la formación integral de sus estudiantes. En términos de Jurjo Torres Santomé:

La complejidad del mundo y de la cultura actual obliga a desentrañar los problemas con múltiples lentes, tantas como áreas de conocimiento existen; de lo contrario, es fácil que los resultados se vean afectados por las denominaciones que impone la selectividad de las perspectivas de análisis a las que recurre (...) resurge con mayores bríos un discurso que justifica la necesidad de reorganizar y reagrupar los ámbitos del saber para no perder la relevancia y significatividad del problema a detectar, investigar, intervenir y solucionar. (1998, p. 44)

Es necesario hacer prevalecer la consciencia de que no se trata de hacer jugar una puja de saberes y/o poderes disciplinares, sino de comprender que lo particular de cada disciplina aporta a la complejidad de lo que se busca solucionar, cambiar.

Tenemos el convencimiento de que tanto la interdisciplinariedad como el trabajo colaborativo de los que participan en la práctica de extensión con un objetivo común permiten mejorar la realidad en la que se interviene. Esto fortalece las representaciones del territorio social. Pues los equipos interdisciplinarios, junto a los actores sociales, definen el problema de forma interdisciplinaria, así como las acciones para abordarlo, y lo hacen vinculándolo al territorio. De otro modo, se caería en percepciones, métodos y teorías aisladas con relaciones, espacial y temporal, limitadas.

Y es oportuno aclarar cómo se entiende al espacio:

Está formado por un conjunto indisoluble, solidario, y también contradictorio, de sistemas de objetos y sistemas de acciones, no considerados aisladamente, sino como el contexto único en el que se realiza la historia (...). Por un lado, los sistemas de objetos condicionan la forma en que se dan las acciones y, por otro lado, el sistema de acciones lleva a la creación de objetos nuevos o se realiza sobre objetos preexistentes. Así el espacio encuentra dinámica y se transforma. (Santos, 2000, pp. 54-55)

Por su parte, Llanos Hernández aporta que “al integrarse en sistemas de acciones, las relaciones sociales penetran todo aquello en lo que interviene la acción de los seres humanos” (2010, p. 217). Cuando el espacio cobra vida en la idea de territorio, “se perciben materializadas todas las relaciones” (p. 217), de tipo político, social, económico, cultural, a través de las cuales están presentes las relaciones de poder que se organizan en una época determinada.

Actualmente, “el territorio ha pasado a convertirse en uno de los referentes conceptuales que explican las transformaciones del espacio correspondiente a la era de la globalización y de la posmodernidad” (Llanos, Hernández 2010, p. 219).

Es decir que se constituye en una concepción flexible, abierta, amplia, que amerita abordajes interdisciplinarios para la atención de los problemas identificados.

Desde la Secretaría de Extensión y Cultura se sostiene que abordar la acción territorial es de suma importancia, pues el territorio ordena las prácticas; es un espacio socialmente construido, lo que conlleva a no limitarlo al espacio físico. En él no solamente se desarrolla el accionar de las intervenciones de extensión, puesto que incluye a los actores y agentes que componen el espacio. La complejidad de interacciones que rodean y definen al territorio determina que se encuentra en permanente transformación. La interacción e intercambio de saberes que existen en el territorio es condición necesaria para el conocimiento de este y para su accionar transformador. En tal sentido, el territorio es el ámbito en donde se producen y/o se reproducen prácticas y representaciones sociales a través de las cuales los sujetos intervienen a nivel material y simbólico desde el lugar que ocupan. Al no ser algo fijo, el territorio implica la necesidad de entender los escenarios que se ponen permanentemente en juego. Es por eso que se comprende al territorio desde la perspectiva simbólica y desde un enfoque relacional y complejo, lo cual lo posiciona en un aspecto central a conocer a la hora de definir acciones de intervención, espacios y agentes privilegiados para las mismas.

A partir de este posicionamiento se puede pensar, en sentido operativo, de qué manera se construyen estrategias para llevar a cabo intervenciones sociales —acciones de extensión— en espacios microsociales.

Por lo tanto, al momento de pensar/abordar territorialidades se debe considerar su aporte al desarrollo microsocial, en donde la generación de procesos colectivos propicie el fortalecimiento de lazos, el respeto a la diversidad, el diálogo y la solidaridad, así como contribuya a la construcción de políticas públicas desde la voz de los propios agentes involucrados.

Desde este lugar, y en consonancia con el artículo 2º de la resolución N° 233/18 del Ministerio de Educación de la Nación, que dice:

Las instituciones universitarias en el marco de su autonomía podrán determinar en base a su diseño curricular y los planes de estudio que formule, las prácticas sociales educativas que resulten relevantes para fomentar la participación de los estudiantes universitarios en la identificación, intervención y solución concreta de problemáticas sociales, productivas y culturales en el área de influencia; la atención, diagnóstico, análisis y propuesta de solución de casos que

provengan del entorno social, o bien la formulación de proyectos de base social o con resultado social significativo y promuevan el compromiso en los futuros profesionales, a través de la comprensión de la función social del conocimiento, la ciencia y la tecnología.

Afirmamos que las PEEE son prácticas sociales educativas que pueden contribuir a la promoción del desarrollo local y regional y a la mejora de la calidad de vida de la población si es que se articulan con los requerimientos sociales identificados por lo que hoy denominamos el área estratégica Territorio sociocultural en la Secretaría de Extensión y Cultura, como también pueden fijar la agenda de las políticas públicas.

Con estas convicciones se participó en la convocatoria Sinergia de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), del Ministerio de Educación Cultura, Ciencia y Técnica de la Nación, y se plantearon acciones orientadas a adoptar e institucionalizar las PEEE como prácticas sociales educativas en la UNL. Dichas acciones se enmarcaron en dos proyectos de SPU; el primero, “Sinergia en la UNL: PEEE como prácticas sociales educativas”; y el segundo, “Consolidando Sinergia en la UNL”, llevados adelante por la actual área estratégica Planeamiento y Evaluación y el área ICE, en articulación con las Unidades Académicas que buscaron analizar la vinculación de las PEEE con las categorías que entendemos inherentes a las prácticas sociales educativas, entre estas, la interdisciplina (con relación a la conformación de los equipos), las políticas públicas, el territorio social, la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes y la de los actores sociales no universitarios.

Dicho análisis fue posible por medio de un monitoreo que, por un lado, buscó avanzar en la construcción de una representación respecto de la interdisciplinariedad que la vincule con la interprofesionalidad. Si bien este es un término que se asocia mayormente al área de la salud, lo consideramos adecuado para trascender el diálogo entre asignaturas de una misma carrera y apostar al que puede producirse entre diversas carreras o diferentes profesiones y Unidades Académicas. Por otro lado, procuró identificar articulaciones de las PEEE con las políticas públicas existentes teniendo en cuenta el nivel de gobierno que las promueve.

Producto de esta sistematización, se readecuó la guía de presentación de propuestas de PEEE atendiendo a los requerimientos identificados como relevantes para que estas prácticas de extensión se tornen, conforme al propósito general de la Secretaría de Extensión y Cultura, en prácticas sociales educativas. En virtud de esto, se definió que se enuncien, desde la convocatoria 11° –realizada en mayo de 2019– las Unidades Académicas, las carreras, las asignaturas, la ubicación en el plan de estudios y las disciplinas que entraban en juego en cada una de estas prácticas de extensión. Y para visualizar las vinculaciones entre las acciones propuestas en las

PEEE con las políticas públicas se propuso el siguiente ítem: *¿De qué manera la universidad a través de la PEEE contribuye al desarrollo local/regional? Enuncie las políticas públicas vigentes con las que puede articularse.*

En función de lo mencionado hasta aquí, no es un detalle menor considerar que este tipo de prácticas requiere de modalidades de evaluación de los aprendizajes diferentes de las tradicionales, ya que demanda criterios que permitan dar cuenta de todo el proceso que estas suponen. En la misma sintonía, pensar el currículo de otra manera precisa instancias de capacitación permanente para los equipos docentes así como una constante revisión de las lógicas de trabajo.

Desde este lugar y atento a la fortaleza que los propios equipos docentes y estudiantes de las distintas carreras destacaron en la evaluación de las primeras prácticas de PEEE en cuanto al acompañamiento en la formación y/o capacitación, el área ICE continuó durante el tramo 2017-2019 con estas instancias a través de talleres a cargo de especialistas internos y externos a la UNL, cuyo propósito fue profundizar y mejorar la implementación de las PEEE en la Universidad. A este respecto, se abordaron instancias relacionadas con la evaluación de los aprendizajes en las PEEE y con su registro y sistematización.

Al mismo tiempo, fue prioritario llevar adelante mesas de trabajo con los equipos interesados en realizar este tipo de prácticas.

Por otra parte, el segundo proyecto permitió relevar las voces de los actores sociales no universitarios participantes de las PEEE plasmadas en dos videos elaborados en articulación con el área Comunicación Estratégica de la Secretaría denominados "[Prácticas de Extensión. Espacios de Construcción Conjunta \(1\)](#)" y "[Prácticas de Extensión. Espacios de Construcción Conjunta \(2\)](#)" a los que se puede acceder desde el canal de YouTube de la Secretaría de Extensión y Cultura de la UNL. En estos testimonios se vislumbra que la interprofesionalidad y el trabajo colaborativo se constituyen en condimentos esenciales para dinamizar y enriquecer el territorio social.

### **Algunas reflexiones finales**

El recorrido realizado demuestra el desafío asumido por esta Universidad. Sus políticas institucionales dan cuenta del espíritu reformista que la inspira y del compromiso social que tiene en la formación integral de sus futuros graduados.

La incorporación de la extensión universitaria al proceso de formación de los jóvenes, futuros graduados de esta Universidad, introduce un cambio en la concepción de la relación universidad y sociedad, además de los que atañen a la concepción misma de extensión universitaria y de formación profesional.

Cuando la extensión logra romper con la visión asistencialista puede establecer un diálogo hermenéutico con la comunidad y generar condiciones para que se produzcan conocimientos de manera colaborativa entre docentes y estudiantes, entre universidad y sociedad. Por eso adherimos a la idea de que “pensar la extensión en términos de donación o imposición es negar al otro como sujeto social con capacidad para crear y transformar, para reflexionar y actuar” (Rafaghelli, 2013, p. 23).

Entendemos que las líneas de trabajo que valoran la interdisciplinariedad y la articulación de acciones entre las áreas y Unidades Académicas, así como la confluencia de diversas miradas que pueden realizar los diferentes equipos de PEEE en pos de sus propósitos junto a la comunidad, continúan siendo las fortalezas con las que se cuenta para seguir avanzando en la integración de la docencia y la extensión.

No obstante, somos conscientes de que aún quedan desafíos por los que seguir trabajando. La integración de las tres funciones universitarias —docencia, investigación y extensión— es uno de los horizontes que continuamos imaginando, por el que trazamos posibles caminos, diseños, ideas, proyectos... con una única certeza que nos alienta, puesto que sabemos que la pluralidad de pensamientos es la esencia que enriquece a la comunidad universitaria; y en procura de sostener esta premisa es que continuamos nuestro trabajo.

## Referencias

- Boffelli, M. y Sordo, S. (2016). Fundamentos y perspectivas desde donde pensar la integración de la docencia y la extensión en la Universidad Nacional del Litoral. +E: *Revista de Extensión Universitaria*, 6(6), 16–23. <https://doi.org/10.14409/extension.v1i6.6309>
- Boffelli, M., Sordo, S., Malano, D. (2017) Estrategias institucionales de la UNL para la construcción de la integración de la docencia y la extensión. En Menéndez, G. et al. *Integración docencia y extensión 2. Otra forma de enseñar y de aprender*. Universidad Nacional del Litoral.
- Camilloni, A. R. W. de (2013). La inclusión de la educación experiencial en el currículo universitario. En Menéndez, G. et al. *Integración docencia y extensión. Otra forma de enseñar y aprender*. Universidad Nacional del Litoral.
- Carballeda, A. (2008). Problemáticas sociales complejas y políticas públicas. CS, (1), 261–272. <https://dx.doi.org/10.18046/recs.i1.409>
- Díaz Barriga Arceo, F. (2006). *Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida*. McGraw - Hill Interamericana.
- Dussel I. (2007). Comentarios de las experiencias ganadoras del premio presidencial. “Escuelas solidarias” 2005. *Antología 1997–2007. Seminarios internacionales. Aprendizaje y Servicio Solidario*.

- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning. Experience as the source of learning and development* (Cap. 2, p. 27). Prentice-Hall, Inc.
- Llanos Hernández, L. (2010). *El concepto del territorio y la investigación en las ciencias sociales*. Universidad Autónoma Chapingo.
- Menéndez, G. y Tarabella, L. (2016). El aprendizaje experiencial: una práctica de innovación que se afianza en la Universidad Nacional del Litoral. +E: *Revista de Extensión Universitaria*, 6(6), 96-103. <https://doi.org/10.14409/extension.v1i6.6317>
- Rafaghelli, M. (2013) La dimensión pedagógica de la extensión. En Menéndez, G. et al. *Integración docencia y extensión. Otra forma de enseñar y de aprender. 1era. ed.* Universidad Nacional del Litoral.
- Reyna, M. L. e Iucci, C. (2022). *Sistema Integrado de Programas, proyectos y prácticas de extensión universitaria: 25 años construyendo comunidad, 1995-2020*. Secretaría de Extensión Social y Cultural UNL. <https://hdl.handle.net/11185/6353>
- Santos, M. (2000). *La naturaleza del espacio. Técnica y tiempo. Razón y emoción*. Ariel Geografía.
- Sousa Santos, Boaventura de (2008). *La Universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. Miño y Dávila editores.
- Torres Santomé, J. (1998). Las razones del currículo integrado. En *Globalización e interdisciplinariedad: el currículo integrado*. Morata.

#### *Documentos institucionales*

- PDI 2010-2019 “Hacia la Universidad del Centenario”.
- PyA “Fortalecimiento de la Educación Experiencial en el currículo universitario”.
- PyA “Afianzamiento de la Educación Experiencial como práctica innovadora en la UNL”.
- Proyecto SPU Sinergia en la UNL “Prácticas de Extensión de Educación Experiencial como prácticas sociales educativas”.
- Proyecto SPU “Consolidando Sinergia en la UNL”.
- Resolución CS N° 274/07.
- Resolución CS N° 395/14. Experiencia Institucional. Documento General de Prácticas de Extensión de Educación Experiencial.
- Resolución CS N° 16/19 Reglamento del Sistema Integrado de Programas, Proyectos y Prácticas de Extensión.
- Res CS N° 340/20. Plan estratégico 100+10

#### *Página web*

- Argentina.gob.ar: <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/resoluci%C3%B3n-233-2018-306735/texto>

# Capítulo III

## PEEE: Ensamblando Activos de Salud

María Laura Birri y Ana Claudia Cerrudo

<b>Unidad Académica</b>	Facultad de Humanidades y Ciencias.
<b>Carreras y Asignaturas o Áreas involucradas</b>	Profesorado en Biología, Taller de Educación para la Salud <sup>1</sup> , Salud Pública y Educación para la Salud.
<b>Equipo de la práctica</b>	Ana Claudia Cerrudo y María Laura Birri.
<b>Instituciones participantes</b>	Escuela N° 231 República de Nicaragua, Escuela Primaria N° 25 Luis María Drago, ONG Hablemos de Bullying.
<b>Propósito de la PEEE</b>	<p>Uno de los propósitos de la PEEE fue contribuir a mejorar la situación de salud de los adolescentes del Ensamble Musical y de los alumnos de la Escuela Drago desde un trabajo interdisciplinario e intersectorial (Universidad, escuelas, ONG Hablemos de Bullying) para el diseño y ejecución de acciones de salud.</p> <p>Del mismo modo, buscamos propiciar el desarrollo de habilidades en los estudiantes del Taller de Educación para la Salud y de la cátedra de Salud Pública y Educación para la Salud de la FHUC que les permitan comprender y analizar los diversos determinantes sociales de la salud que operan en los adolescentes que conforman el Ensamble Musical de la Escuela Nicaragua y en los alumnos de la Escuela Drago para poder realizar aportes significativos.</p>
<b>Años de ejecución</b>	2017-2018-2019.

1. El Taller de Educación para la Salud y Salud pública y Educación para la Salud son asignaturas obligatorias del Profesorado en Biología y se ofrecen como electivas para todos los alumnos que cursan en la UNL.

## **Síntesis de la experiencia**

Esta PEEE fue el resultado de un trabajo ininterrumpido desde el año 2017 y hasta 2019 junto con los alumnos del Ensamble Musical de la Escuela República de Nicaragua, que comprende el nivel secundario y congrega alumnos de diversos barrios de la ciudad de Santa Fe que viven situaciones de vulnerabilidad social vinculadas al consumo problemático, entornos violentos y falta de educación sexual integral. Mediante este largo proceso pudieron lograrse cambios de comportamiento de los alumnos del Ensamble, quienes, empoderados, expresaron libremente sus opiniones, sugirieron los temas de interés para abordar y trabajaron cómodamente con los alumnos universitarios.

En cada edición comenzamos un trabajo de desarrollo sobre el tema/ problema y planificación de las acciones a emprender, las que culminaron siempre con una actividad final pensada y diseñada para trabajarla con los alumnos. Esa instancia supuso que los integrantes del Ensamble, junto con los alumnos universitarios, coordinen actividades, muchas de ellas lúdicas, diseñadas también en forma conjunta.

Los aspectos más significativos de la experiencia se vincularon con el valor pedagógico de la educación experiencial asumida con fuerte responsabilidad social frente a una situación de contexto real. Situación donde se ponen en juego conocimientos, valores y actitudes en diálogo con otros actores sociales, las que luego, a través de procesos reflexivos, se cargan de significados. De esta manera los estudiantes universitarios, tal como expresan en sus informes finales, rescatan el valor de la experiencia no solo por lo que aportó a su formación profesional, comprometidos con las problemáticas locales, sino por las contribuciones que se pueden realizar desde la Universidad para mejorar las condiciones de vida de la comunidad.

## **Situación inicial**

El Ensamble de la Escuela República de Nicaragua es un espacio musical extracurricular que congrega a adolescentes y jóvenes que carecen de suficientes factores de protección de la salud y que, al mismo tiempo, se encuentran bajo la incidencia de diversos determinantes sociales (familias disfuncionales, falta de proyectos de vida, entre otros), lo que contribuye a mantener una situación de alta vulnerabilidad frente a las adicciones.

En tal sentido, se procuró a través de la PEEE continuar potenciando al Ensamble y a la escuela como factores protectores de la salud y contribuir a consolidar los vínculos entre pares y con estos espacios desde los cuales los jóvenes refuerzan su identidad y autoestima. Ello con la intención de

posicionar a la institución educativa en un lugar activo respetando los principios que caracterizan a las escuelas promotoras de salud.<sup>2</sup>

## **Cómo trabajamos**

Teniendo presente la necesidad de poder articular acciones con otros referentes y actores sociales, se desarrollaron cuatro ediciones de la PEEE comprendidas desde el año 2017 a 2019 con participación de dos instituciones educativas y la ONG Hablemos de Bullying y propiciando un futuro trabajo en red. Nos enfocamos particularmente en la promoción de la salud sexual y en la prevención del consumo problemático de sustancias y bullying. Las actividades se centraron en la promoción de la salud pero sin descartar el abordaje de temas específicos de prevención de la enfermedad, los que siempre han sido planteados como de interés especial de los alumnos del Ensamble. Así es como en las diferentes ediciones de la PEEE se trabajó bajo la metodología de taller realizando actividades de prevención de consumos problemáticos, Educación Sexual Integral (ESI), prevención de bullying tanto en la universidad como en la escuela, vínculos violentos y respeto. Se efectuaron visitas a la Escuela Nicaragua, en donde en cada cuatrimestre se comenzó con jornadas de integración para que se conocieran las partes y se generaran vínculos y así, luego, realizar talleres de diseño y programación de actividades conjuntas de promoción de la salud y prevención de la enfermedad. Se desarrollaron reuniones del equipo de extensión (alumnos, voluntarios y docentes universitarios junto a directivos y docentes de las escuelas) para consensuar el diseño y la planificación de las actividades a emprender.

## **Aportes pedagógicos**

En líneas generales, en todas las ediciones los objetivos de aprendizaje que nos planteamos para los alumnos universitarios fueron:

- Conocer, analizar e interpretar la realidad social, desde sus múltiples dimensiones, comprendiendo la multiplicidad de determinantes sociales que, junto con otros factores, condicionan los problemas sociales complejos.
- Construir enriquecedoras relaciones con alumnos pertenecientes a distintas disciplinas en el trabajo grupal, que permitan la integración de conocimientos.

---

<sup>2</sup> Organización Panamericana de la Salud. ©Organización Mundial de la Salud (OPS. ©OMS) (2018). Promover la salud en la escuela. ¿Cómo construir una Escuela Promotora de Salud? Disponible en <http://iris.paho.org/xmlui/bitstream/handle/123456789/49146 OPSARG18031-spa.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Diseñar y ejecutar creativas propuestas didácticas para el desarrollo de acciones de promoción de la salud y prevención de la enfermedad, y reflexionar sobre la experiencia para mejorar las prácticas durante todo su desarrollo.
- Promover su inserción en la comunidad como actores comprometidos y responsables.
- Establecer una comunicación escrita efectiva a través de registros e informes finales de las experiencias.
- Lograr una efectiva comunicación de los mensajes de salud con otros actores sociales.
- Comprender la relación entre determinantes sociales de la salud y las acciones de promoción de la misma, y entre conductas de riesgo con acciones de prevención.
- Identificar activos de salud para proponer acciones de promoción de la salud acordes al contexto social.
- Evaluar críticamente la experiencia por coevaluación entre pares.

La propuesta se enmarcó en el espíritu que anima a la Ley Nacional de Educación 26.206, desde donde la educación y el conocimiento son considerados bienes públicos y derechos personales y sociales con garantía del Estado. Del mismo modo se trabajó teniendo en cuenta lo sugerido por la Ley Nacional 26.586, a partir de la cual se creó el Programa Nacional de Educación y Prevención sobre las Adicciones y el Consumo Indebido de Drogas, y la Ley Nacional 26.150 de Educación Sexual Integral. A este respecto, se realizaron actividades de prevención específicas e inespecíficas de consumo problemático de alcohol, violencia de género, enfermedades de transmisión sexual, uso correcto del preservativo, relaciones violentas, bullying, entre otros temas, en procura de transmitir valores de cuidados integrales y hábitos saludables, potenciando las capacidades y los intereses de los alumnos del Ensemble.

Inicialmente, en las diferentes ediciones fue necesario realizar entrevistas con los docentes y se visitó la Escuela Nicaragua regularmente para mantener encuentros con los alumnos del Ensemble y los alumnos universitarios. En otras oportunidades se efectuaron actividades en Ciudad Universitaria, tales como participación como asistentes de la jornada de Bio Vivencias<sup>1</sup> de la FHUC, recorrido y diálogo con un docente del Instituto Superior de Música (ISM), a los fines de mostrar las instalaciones y compartir una presentación musical en lo que fue la participación conjunta de una actividad lúdico-recreativa en el marco de la Jornada sobre Prevención de consumo de tabaco y alcohol organizada por FHUC y la Facultad de Ciencias Médicas (FCM).

---

<sup>1</sup> Circuito interactivo que permite poner en juego saberes propios de las ciencias naturales. A través de una serie de experiencias, los/as participantes pueden comprender diferentes aspectos de disciplinas como la Química, la Biología o la Física.

Asimismo, en otra actividad realizada fuera del ámbito escolar de la Escuela Nicaragua, los alumnos del Ensamble desarrollaron junto con los alumnos de FHUC una Jornada sobre Prevención de Bullying en la Escuela Primaria N° 25 Luis María Drago de la ciudad de Santa Fe.

En el devenir de los distintos encuentros el diálogo entre los alumnos universitarios y los de la Escuela Nicaragua pudo ser mucho más distendido, en un plano de igualdad entre jóvenes que, a pesar de vivir distintas realidades, compartían algunos factores de riesgo con relación a las adicciones y la sexualidad.

Desde lo actitudinal, se trabajaron contenidos para que los alumnos universitarios pudieran lograr procesos de empatía hacia sus interlocutores, procurando en forma permanente analizar y comprender el contexto social. Al mismo tiempo, se ponderaron valores de solidaridad, trabajo en equipo, respeto por la diversidad, entre otros.

## **Logros**

Consideramos que medianamente se pudo contribuir a modificar la situación problemática inicial, ya que la misma daba cuenta de una realidad compleja donde convergen numerosos determinantes sociales de la salud que requieren ser abordados desde diversas perspectivas y también a través de las políticas públicas. La PEEE realizó aportes que consideramos significativos dentro de las limitaciones de su alcance. Fue posible hacer conocer a los alumnos de la Escuela Nicaragua que la Universidad es un espacio público al que pueden acceder gratuitamente, se rescató el valor del Ensamble como activo de salud, y se realizaron aportes al conocimiento en temas de interés para los alumnos del Ensamble.

En diálogo con los docentes de la Escuela Nicaragua, se tomó conocimiento acerca de que los alumnos del Ensamble manifestaron un gran interés por las actividades llevadas a cabo a través de la PEEE y la necesidad de continuar trabajando juntos.

Del mismo modo, durante las sucesivas ediciones de la PEEE los alumnos universitarios destacaron la importancia de participar en experiencias de educación en servicio por fuera del ámbito universitario, contribuyendo con ello a hacer interesantes aportes para mejorar la salud pública.

Las sucesivas ediciones aportaron a la generación de alianzas con distintas instituciones educativas de diferentes niveles (primario, secundario y universitario) y con la ONG Hablemos de Bullying para consensuar un trabajo en red con un mismo objetivo.

Merece destacarse el empoderamiento alcanzado por los alumnos del Ensamble, quienes participaron activamente como promotores de la salud en diversas actividades.

## **Aportes al desarrollo local y regional**

En el año 2019 fuimos convocadas por la Dirección de Enseñanza Pre-universitaria de la UNL para compartir la experiencia con la comunidad educativa de estas instituciones (Escuela Industrial Superior, Escuela de Agricultura, Ganadería y Granja de la ciudad de Esperanza, y Escuela Secundaria UNL). Se desarrollaron encuentros bajo el título de “Diálogos sobre Educación Sexual Integral y Prevención de Consumos Problemáticos desde una perspectiva salutogénica”, con la finalidad de sensibilizar sobre la importancia de un abordaje participativo, interdisciplinario e intersectorial de la Educación Sexual Integral y del Consumo Problemático con o sin sustancia, y visibilizar a través del relato de la experiencia de la PEEE enfoques y metodologías que facilitan la transposición didáctica.

Durante el año 2021, en el contexto de pandemia de COVID-19, presentamos en forma virtual la experiencia pedagógica de la PEEE bajo el título “Prevención de Consumos Problemáticos en contextos Educativos”, en el marco del Programa de Capacitación y Formación continua de la Secretaría de Fortalecimiento Territorial de la UNL. Los destinatarios fueron integrantes de la comunidad educativa de instituciones escolares de diferentes niveles de la región centro-norte de la provincia de Santa Fe.

En distintas oportunidades, a través de los medios de comunicación de la UNL, LT10 y Litus, y de las voces de diferentes actores, se dieron a conocer los objetivos y las acciones ejecutadas en el marco de la PEEE.

Por otro lado, merece destacarse que, durante 2018, representantes de la Secretaría de Educación de la Municipalidad de Santa Fe manifestaron preocupación por la falta de abordaje de contenidos relacionados con la prevención de las adicciones en los establecimientos educativos. Motivo por el cual solicitaron oportunamente al equipo extensionista se pudieran generar talleres pedagógicos donde se sociabilizaran las experiencias y resultados de las PEEE “Ensamblando activos de Salud” con docentes y alumnos avanzados de tecnicaturas y profesorado de la ciudad. Asimismo, promover, a través de una relación dialógica con los participantes, reflexiones que permitieran pensar acciones para fortalecer y potenciar un funcionamiento preventivo en las instituciones educativas en el marco de una cultura institucional del cuidado de la salud. Lamentablemente estas actividades no pudieron ejecutarse por problemas que exceden al equipo de extensión.

## Referencia

Camilloni, A. R. W. de (2013). La inclusión de la educación experiencial en el currículo universitario. Cap. 1. En Menéndez, G. *et al. Integración docencia y extensión. Otra forma de enseñar y de aprender*. 1ra. ed. Universidad Nacional del Litoral.

## Normativa

Ley Nacional 26.150. Programa Nacional de Educación Sexual Integral  
Programa Nacional de Educación Sexual Integral - Poder Legislativo  
Poder Legislativo Nacional. [http://www.ossyr.org.ar/PDFs/2006\\_Ley\\_26150\\_Educacion\\_sexual\\_integral.pdf](http://www.ossyr.org.ar/PDFs/2006_Ley_26150_Educacion_sexual_integral.pdf)

Ley Nacional de Educación 26.206. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002610.pdf>

Ley nacional 26.586. Programa nacional de educación y prevención sobre las adicciones y el consumo indebido de drogas.

<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anejos/160000-164999/162292/norma.htm>

# Capítulo IV

## PEEE: ReemBolsá al planeta

Mabel Liliana Kovalchuk, Charito Ivana Vignatti y Federico Yabale

<b>Unidad Académica</b>	Escuela Industrial Superior (EIS), anexa a la Facultad de Ingeniería Química (FIQ).
<b>Carreras y Asignaturas o Áreas involucradas</b>	Especialidad Química. Asignaturas: Tecnología de los Materiales I (4° año), Química Orgánica (5o año) y Química Analítica Instrumental (6° año).
<b>Equipo de la práctica</b>	Mabel Liliana Kovalchuk, Charito Ivana Vignatti, Carolina Guadalupe Gutiérrez, Federico Yabale, Natalia Suarez, Victoria Guzmán y Sofía Delconte.
<b>Instituciones participantes</b>	Escuela N° 262 República Argentina, Escuela N° 231 República de Nicaragua.
<b>Propósito de la PEEE</b>	Contribuir a la construcción de conductas medioambientales que permitan a los alumnos evaluar el daño que causa el uso de bolsas de polietileno y su posible reemplazo por materiales amigables con el ambiente. Brindar oportunidades equitativas a todo el estudiantado para el aprendizaje de saberes significativos en los diversos campos del conocimiento, en especial, los relacionados con las asignaturas: Tecnología de los Materiales I, Química Orgánica y Química Analítica Instrumental. Hacer énfasis en las actividades del trabajo práctico y en su adaptabilidad a ámbitos y espacios escolares no diseñados para ello. “Dar sentido” a la experiencia de aprender y de dirigir (autodirigir) distintos tipos de cambios fundamentados en la reflexión crítica de los educandos sobre los asuntos tratados y más aún sobre su propio aprendizaje.
<b>Años de ejecución</b>	Junio 2018–septiembre 2019.

## Síntesis de la experiencia

Esta PEEE pretendió contribuir a la creación de conciencia ambiental en los alumnos de los últimos años de las instituciones educativas involucradas, haciéndolos partícipes de una actividad teórico-práctica en la cual se analizó el comportamiento de distintos materiales utilizados en la fabricación de bolsas de embalaje. Para ello, estudiantes y docentes de la EIS, junto a sus pares de la Escuela de Enseñanza Media N° 262 República Argentina y de la Escuela N° 231 República de Nicaragua, sometieron a distintas condiciones ambientales de degradabilidad, como radiación solar, humedad y condiciones de compostaje, a bolsas de distintos materiales plásticos obtenidas en comercios de la ciudad de Santa Fe. En tres oportunidades, espaciadas por un plazo de 3 meses, los estudiantes midieron variables como el peso y propiedades físicas y mecánicas, entre otras, y en función de los resultados obtenidos determinaron cuáles fueron las muestras más y menos afectadas por las condiciones ambientales a las que fueron expuestas. Los alumnos de la EIS se beneficiaron al llevar a cabo esta práctica porque aplicaron conceptos adquiridos en la especialidad Química y desarrollaron nuevas competencias al trabajar en casos concretos, generados en las tareas de campo, en un contexto menos estructurado (fuera del aula), fortaleciendo los vínculos docente-alumno y alumno-alumno.

Los alumnos y docentes de las Escuelas de Enseñanza Media N° 262 y N° 231 también fueron beneficiados con la realización de esta PEEE puesto que la interacción durante los talleres produjo curiosidad y un mayor grado de compromiso respecto del cuidado del medio ambiente en general, del uso racional de los materiales no biodegradables y de su impacto ambiental.

## Introducción

Entre las diversas modalidades que comprende la educación experiencial se encuentran: el voluntariado, el aprendizaje-servicio y la práctica profesional. El aprendizaje-servicio es una estrategia de enseñanza en la que los estudiantes aplican sus habilidades y conocimientos académicos y pro-fesionales específicos para satisfacer necesidades sociales reales en respuesta a requerimientos explícitos de la comunidad (Camilioni, 2013). Las PEEE implementadas por la especialidad Química de la EIS, anexa a la FIQ de la UNL, en los últimos años han sido propuestas por equipos docentes de diversas asignaturas que trabajan en forma articulada y buscan incentivar que cada estudiante forme su propia identidad profesional, personal y ciudadana, a partir de la experiencia, poniéndola al servicio del mejoramiento de la calidad de vida de la sociedad (Camilioni, 2013).

Entre las PEEE ejecutadas por la EIS, la práctica “El agua como promotora de la interacción entre instituciones educativas”, efectuada entre agosto y diciembre del año 2017 junto a docentes y alumnos de la Escuela de Enseñanza Media N° 262 República Argentina, en su jornada final dejó una inquietud planteada por los jóvenes de esta institución. Los estudiantes se manifestaron preocupados por el uso excesivo de materiales plásticos en la ciudad y, en particular, por la utilización desmedida de bolsas plásticas. Tomando esta preocupación como disparadora de nuevas estrategias de aprendizajes, durante el período comprendido entre junio de 2018 y septiembre de 2019 se llevó adelante una PEEE denominada “ReemBolsá el planeta”, en la que estuvieron involucrados docentes de las asignaturas Tecnología de los Materiales I, Química Orgánica y Química Analítica Instrumental de la EIS, alumnos de la 5° y 6° años de la especialidad Química de la EIS, y sus pares de 4° y 5° años y docentes de las instituciones de enseñanza media de la provincia de Santa Fe: Escuelas N° 262 República Argentina y N° 231 República de Nicaragua.

En una primera reunión entre los equipos docentes de las instituciones involucradas, se consensuaron los propósitos de la PEEE:

- Contribuir a la construcción de conductas medioambientales que permitan a los alumnos evaluar el daño que causa el uso de bolsas de polietileno y otros polímeros no biodegradables y a su posible reemplazo por materiales amigables con el ambiente.
- Brindar oportunidades equitativas a todo el estudiantado para el aprendizaje de saberes significativos en los diversos campos del conocimiento, en especial, los relacionados con las asignaturas: Tecnología de los Materiales I, Química Orgánica y Química Analítica Instrumental.
- Hacer énfasis en las actividades del trabajo práctico y en su adaptabilidad a ámbitos y espacios escolares no diseñados para ello.
- “Dar sentido” a la experiencia de aprender y de dirigir (autodirigir) distintos tipos de cambios fundamentados en la reflexión crítica de los educandos sobre los asuntos tratados y más aún sobre su propio aprendizaje.

Para cumplir con los objetivos de la práctica, ambos equipos docentes planificaron las siguientes actividades:

- Sensibilización de los alumnos de la EIS sobre las PEEE.
- Introducción a los alumnos de la EIS en la planificación del diseño y puesta en acción de experiencias prácticas tendientes a la demostración de la biodegradabilidad de materiales plásticos.

- Coordinación con los alumnos de la EIS de las distintas actividades a realizar.
- Realización de talleres entre los actores de las instituciones intervinientes para la construcción colectiva abordando los contenidos de interés: importancia del medio ambiente, uso sustentable de las bolsas plásticas, perjuicios ocasionados por los plásticos.
- Implementación de actividades experimentales que involucraron: 1) Selección de bolsas de distintos materiales plásticos entregadas en comercios de la ciudad de Santa Fe. 2) Preparación de los dispositivos diseñados por los alumnos para la prueba de biodegradabilidad de los plásticos. 3) Toma de muestra y análisis de las mismas en tres oportunidades (materiales originales y después de 3 y 6 meses de haber estado expuestos a factores de degradación: radiación, humedad, compostaje, etc.). Los análisis realizados involucraron: pesaje, caracterización mediante espectroscopía infrarroja por Transformada de Fourier y caracterización física y mecánica.
- Análisis de datos y elaboración de propuestas de comunicación de los resultados y recomendaciones.
- Evaluación del impacto de la práctica a través de la realización de encuestas relacionadas con los aspectos trabajados durante la PEEE. Intercambio de opiniones sobre las actividades desarrolladas durante la PEEE.

### **Implicancias pedagógicas en relación con los alumnos preuniversitarios**

Las PEEE constituyen una propuesta pedagógica novedosa, atractiva, diferente, que integra la docencia y la extensión. Es decir, permiten que los estudiantes se involucren en situaciones específicas, se concienticen sobre sus necesidades y los intereses de las otras personas implicadas, desarrollen conciencia social y busquen solucionar problemas reales mientras se promueve el aprendizaje situado, se vivencia, se ponen en juego sus conocimientos, sus valores y sus habilidades (Camilioni, 2013).

En la PEEE “ReemBolsá el Planeta”, al generarse una situación atravesada por la actualidad y la realidad social fuera del aula, donde hubo interacción con otros integrantes del entramado social, como fueron los docentes y estudiantes de las Escuelas República Argentina y República de Nicaragua, se favoreció la vinculación espontánea que permitió que los estudiantes aprendieran contenidos curriculares en un contexto distinto. Esto también promovió que elaboraran respuestas reflexivas, críticas, y a la vez creativas, a interrogantes originados en esta práctica.

En particular, la realización de esta PEEE pretendía mejorar la enseñanza y el aprendizaje de ciertos contenidos curriculares en los cuales los alumnos de la EIS, en años anteriores, habían presentado dificultades,

como la espectroscopía infrarroja para identificar y caracterizar materiales; la degradación de materiales vinculada a la ruptura de enlaces químicos, y la asociación de la estructura química a las propiedades mecánicas del material. Específicamente, se buscó favorecer la apropiación del conocimiento vinculándolo a un tema de interés estudiantil. Es decir, los contenidos curriculares abordados fueron presentados en el marco de una situación problemática definida, como una secuencia compleja interdisciplinaria, como el efecto nocivo que tiene el uso indiscriminado de bolsas plásticas en el ambiente y en nuestra vida, la necesidad de saber cómo estos materiales se degradan y cómo es posible reemplazar polímeros de lenta degradación por materiales biodegradables.

Se procuró que los alumnos de la EIS participantes de esta PEEE:

- Obtengan herramientas para adoptar posiciones reflexivas y críticas.
- Puedan aprender desde la experiencia.
- Comprendan los contenidos involucrados en profundidad, relacionándolos con otros temas y asuntos.
- A través de su aprendizaje, les sean posibles la interacción y la construcción de proyectos sociales.

Para ello, se implementaron diversas modalidades con la pretensión de que los jóvenes fueran partícipes activos en la construcción del conocimiento. Es decir, que ellos mismos descubrieran, relacionaran y reordenaran los conceptos necesarios para explicar los hechos acontecidos durante la práctica, progresivamente y guiados por sus docentes. Además, el aprendizaje fue significativo, porque los estudiantes relacionaron los conocimientos previos a la práctica con los aprendizajes experienciales adquiridos durante la misma. De esta manera, se potencia lo que el alumno ya sabe, incorporándole sus reflexiones sobre las situaciones vividas en el campo de trabajo. Para favorecer esto último, se implementaron:

- Intervenciones en la práctica: los estudiantes participaron activamente de las actividades propuestas en la PEEE a través de talleres organizados en grupos donde se vincularon con los estudiantes de las escuelas asociadas. En estos talleres, los jóvenes de la EIS i) intercambiaron ideas con los estudiantes de las escuelas asociadas mencionadas anteriormente sobre la temática considerada; ii) presentaron los materiales que fueron sometidos a los ensayos de degradación; iii) expresaron cómo se realizaban los análisis de los materiales antes y después del proceso de degradación; y iv) comunicaron los resultados obtenidos y argumentaron su significado.

- Actividades con tareas heterogéneas: las actividades propuestas determinaron que los estudiantes investigaran, conocieran los usos y costumbres de los comercios y de los consumidores de la región, construyeran dispositivos de madera donde se degradarían los materiales, operaran instrumentos de laboratorio, analizaran resultados y obtuvieran conclusiones.
- Aprendizaje articulado con tecnologías: todos los análisis de identificación y de calidad que se realizaron a los materiales requirieron el uso de equipamiento tecnológico.
- Aprendizaje colaborativo: del intercambio de ideas entre los estudiantes de la EIS y de las escuelas asociadas surgieron conocimientos nuevos que favorecieron el trabajo en equipo, ordenado y responsable. Asimismo, la enseñanza se realizó en distintos ámbitos:
- En el aula de la EIS: se efectuó la búsqueda de información (en libros de la Biblioteca Libertador Gral. José de San Martín, en Internet) y el análisis de resultados obtenidos en las experiencias. Con la guía de los docentes, los estudiantes planificaron cómo realizar la comunicación de estos resultados a sus pares de las otras instituciones participantes en la PEEE.
- En los laboratorios de la EIS y de la FIQ: se realizaron los ensayos de identificación de los materiales por espectroscopía infrarroja y el análisis de calidad de los mismos antes de someterlos a la degradación por agentes ambientales.
- En el campo: los ensayos de degradación se hicieron mediados por factores ambientales (luz solar, microorganismos presentes en la tierra, agua, viento, etc.), por lo que las tomas de muestra de los materiales sometidos a degradación fueron efectuadas a los 3 y 6 meses en la terraza de la EIS y en los patios de las Escuelas República Argentina y República de Nicaragua, donde los dispositivos con los materiales evaluados fueron dejados durante el tiempo de ejecución del proyecto. Para la toma de muestra se llevaron a cabo cuatro talleres, dos en cada una de las escuelas asociadas. En cada taller participaron los alumnos de la EIS y de las escuelas asociadas y se promovió la colaboración, la observación y el planteo de posibles respuestas a los interrogantes que surgieron ante las experiencias.
- En los laboratorios de la EIS y de la FIQ: se efectuaron los ensayos de identificación de los materiales por espectroscopía infrarroja y los análisis de calidad de los mismos después de someterlos a la degradación por agentes ambientales y la observación de cultivos de hongos y bacterias que pueden intervenir en los procesos de degradación. Luego, en el laboratorio de la EIS, en sendos ta-

lles, los alumnos de esta escuela compartieron los resultados obtenidos con sus pares de las instituciones asociadas. También expusieron las conclusiones obtenidas; todos los participantes debatieron sobre las ventajas y desventajas de usar uno u otro material y reflexionaron sobre la experiencia compartida en esta PEEE.

Brown (1993) considera que las actividades de extensión constituyen un impulso inicial para movilizar procesos de formación auténtica. Esta idea quedó demostrada en el desarrollo de esta PEEE, puesto que los estudiantes participaron activamente en las diferentes etapas de la propuesta (planificación, ejecución y evaluación). Además, la acción de los estudiantes de la EIS fue determinante para interactuar con los alumnos de las Escuelas República Argentina y República de Nicaragua, quienes, en las instancias iniciales, se mostraron distantes y tímidos. Este inconveniente fue resuelto cuando intervinieron los estudiantes de la EIS; es decir, la interacción entre pares mejoró significativamente la comunicación y el intercambio de ideas.

Al tratarse de una práctica en la que participaron alumnos provenientes de un contexto situacional y territorial diferente, se evaluó la capacidad de los alumnos de la EIS para reflexionar y adaptarse a las situaciones no planificadas y la adquisición de autonomía para resolver estos casos inesperados. En cuanto a los contenidos curriculares, para evaluar su aprendizaje se emplearon los siguientes indicadores:

- Capacidad para identificar de los materiales utilizados sin degradar mediante la interpretación de los espectros infrarrojos obtenidos.
- Capacidad para determinar el grado de avance de la degradación de los materiales a partir de su evaluación directa luego de estar expuestos a factores ambientales durante 3 y 6 meses y de la aparición de bandas nuevas y desaparición de bandas preexistentes en los espectros infrarrojos.
- Capacidad para asociar pérdida de propiedades mecánicas con degradación.
- Capacidad para asociar determinadas bandas en los espectros infrarrojos con la presencia de determinadas vibraciones moleculares.
- Presentación de las actividades desarrolladas a sus pares de las instituciones beneficiarias.
- Expresión oral y escrita usando lenguaje técnico y léxico propio de las asignaturas involucradas en la PEEE.
- Perseverancia en la búsqueda de soluciones para las actividades vinculadas con la resolución de problemas y prácticas experimentales.

- Seguridad en el desempeño en las actividades en el laboratorio y/o en el aula.

### **Relación con los actores sociales no universitarios**

Anteriormente se mencionó que la temática de esta PEEE surgió de una intervención previa en la Escuela N° 262 República Argentina. Incluso los equipos docentes de ambas instituciones educativas manifestaron interés en trabajar en forma conjunta con la EIS debido a que notaban falta de motivación en sus alumnos para la construcción de conocimiento y ausencia de recursos para llevar adelante un estudio como el que proponía esta PEEE.

En el desarrollo de esta práctica participaron 18 estudiantes de 4° y 5° años de la Escuela N° 262 República Argentina, y 15 alumnos de 4° y 5° años de la Escuela N° 231 República de Nicaragua. Como ya comentamos, los jóvenes de ambos establecimientos educativos se mostraron distantes en los primeros encuentros, pero la intervención de los estudiantes de la EIS y el desarrollo de las actividades experimentales propiciaron que lentamente fueran mostrando sus inquietudes y se involucraran en el proceso de construcción de conocimiento.

En las encuestas realizadas en el último encuentro de la PEEE, los alumnos de las Escuelas República de Nicaragua y República Argentina manifestaron en un 87 y 100 %, respectivamente, que la actividad había contribuido a incrementar sus conocimientos sobre los tipos de materiales empleados para fabricar bolsas comerciales y a concientizar sobre el uso de materiales biodegradables. En tanto, el 40 % de los estudiantes de las instituciones beneficiarias informó que había comenzado a tomar medidas para reemplazar el uso de bolsas plásticas después de participar en la PEEE.

Los actores sociales no universitarios participantes en esta PEEE, docentes y alumnos de las escuelas asociadas, se mostraron agradecidos y muy interesados en la temática de la propuesta. Las actividades que resultaron más atractivas fueron la visita a los laboratorios de la EIS, donde se cotejaron las muestras degradadas con las imágenes tomadas antes de las experiencias de biodegradación, y la observación en el microscopio de cultivos de hongos y bacterias que pueden intervenir en el fenómeno estudiado. Igualmente, algunos estudiantes mencionaron que les gustaría que los encuentros fueran más largos y apreciaron la buena predisposición y compromiso de los alumnos de la EIS.

Finalmente, los estudiantes de ambas instituciones beneficiarias manifestaron, en más de un 85 %, que les gustaría volver a participar en otra PEEE donde se aborden temáticas como: calentamiento global, reciclado de basura, contaminación por agroquímicos, reutilización de plásticos y vidrio, cultivo de bacterias y hongos, entre otras. Esto demuestra que la

intervención fue provechosa y evidencia el rol de la Universidad como agente comprometido en el acortamiento de las brechas existentes entre los distintos ámbitos culturales y sociales inherentes a nuestra población, y como principal promotora del fortalecimiento educativo a nivel secundario, mediante la interacción de su equipo docente y sus alumnos con comunidades de diversas instituciones.

### **Contribución al desarrollo local y regional: articulación con políticas públicas**

En la ciudad de Santa Fe y el Área Metropolitana Gran Santa Fe se promulgó la ordenanza 12.303 del Honorable Consejo Municipal de la Ciudad de Santa Fe de la Vera Cruz con fecha del 1° de marzo de 2017, en la cual se prohíbe la entrega de bolsas de polietileno y polipropileno no biodegradables en los negocios de la ciudad. Las acciones realizadas en esta PEEE contribuyeron, en forma práctica, a colaborar con las acciones de concientización emprendidas por las autoridades del gobierno de la ciudad de Santa Fe. Asimismo, a través de los estudiantes participantes de esta PEEE se pudo concientizar a su entorno cercano (familia, vecinos, amigos, etc.) acerca de que la mejor alternativa a las bolsas de plástico son las bolsas de tela, las cestas o los carritos, ya que la energía y recursos empleados en su fabricación son ampliamente compensados por la gran cantidad de veces que pueden ser utilizados. Por otra parte, el reemplazo de las bolsas de polietileno y polipropileno por bolsas de plástico fabricadas a partir de polímeros naturales que tienen la ventaja de ser biodegradables es una alternativa innovadora, cuentan con una resistencia similar a las clásicas de polietileno y causan menor impacto ambiental.

### **Conclusiones**

Esta PEEE permitió que los jóvenes estudiantes de la EIS pudieran tomar decisiones y llevar adelante un trabajo diseñado con responsabilidad, lo cual incentivó la mejora de su autonomía escolar. También contribuyó a concientizar sobre la importancia del cuidado del medio ambiente para mejorar nuestra calidad de vida y respecto de todas las implicancias que tiene el mal uso de algunos recursos por parte del ser humano. Por otro lado, propició que se compartieran espacios mediante la realización de actividades que fortalecieron los vínculos entre estudiantes y docentes, entendiendo la importancia que tuvo cada uno en la tarea que le tocó asumir. Definitivamente, esta PEEE promovió la construcción colectiva y colaborativa del conocimiento entre los actores de las tres instituciones que intervinieron. Además, el contexto real estimuló de manera positiva a los alumnos a que

encontraran en estas actividades un ámbito apropiado para implementar los conocimientos adquiridos.

### **Agradecimientos**

A la Dirección del Instituto de Investigaciones en Catálisis y Petroquímica (INCAPE, UNL-CONICET), por facilitar que los alumnos de la EIS asistieran a clases teórico-prácticas sobre Espectroscopía Infrarroja con Transformada de Fourier en sus instalaciones en la FIQ.

### **Referencias**

- Brown, A. L., Ash, D., Rutherford, M., Nakagawa, K., Gordon, A. y Campione, J. C. (1993). Conocimiento especializado distribuido en el aula. En Salomon, G. (Comp.). *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Amorrortu.
- Camilloni, A. R. W. de (2013). La inclusión de la educación experiencial en el currículo universitario. En Menéndez, G. et al. *Integración docencia y extensión. Otra forma de aprender y de enseñar*. 1ra. ed. (pp. 11-21). Universidad Nacional del Litoral.

# Capítulo V

## PEEE: Ayudar-T: implementación de productos de apoyo para personas con diversidad funcional.

Verónica Lovotti y Mónica Ocello

<b>Unidad Académica</b>	Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas (FBCB) y Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo (FADU).
<b>Carreras y Asignaturas o Áreas involucradas</b>	Licenciatura en Terapia Ocupacional. Asignaturas: Ortopedia y Traumatología; Ortesis y Productos de apoyo. Lic. en Diseño Industrial. Asignaturas: Talleres de Diseño Industrial, Materiales y Procesos, Morfología, Semiótica. Introducción a la Tecnología, Gestión de Proyectos.
<b>Equipo de la práctica</b>	Mónica Ocello y Verónica Lovotti.
<b>Instituciones participantes</b>	Escuela Secundaria Técnica EETP N° 480 Manuel Belgrano, Servicio de Rehabilitación del Hospital Emilio Mira y López, Hogar y Centro de Día San Expedito – Ángel Gallardo, ALPI Santa Fe, Comunidad Terapéutica Ayuda a Niños Especiales, Centro de Día Nuestra Señora del Hogar, Centro de Día Burburinho, Hospital de Rehabilitación Dr. Carlos Vera Candiotti, CRET (Centro Recreativo Educativo Terapéutico) Juan Pablo II.
<b>Propósito de la PEEE</b>	El propósito de la propuesta fue abordar entre actores universitarios y no universitarios una problemática social, como lo son las personas con diversidad funcional en situación de vulnerabilidad económica, a través de acciones colaborativas que incluyan el análisis del contexto, evaluación funcional de la persona con discapacidad, diseño, fabricación y provisión de productos de apoyo, con la finalidad de mejorar el desempeño ocupacional de esta población, es decir, facilitar el modo en que realiza actividades significativas en distintos ámbitos de participación. Una propuesta que se llevó a cabo para fomentar el sentido de pertenencia entre los actores sociales involucrados, promover la toma de decisiones conjuntas, buscar el consenso, afianzar lazos y generar motivación para conseguir logros palpables. En este

**Propósito de la PEEE**

sentido, pretendió la colaboración horizontal entre sus participantes, exigió responsabilidad social y cooperación, inspiró al mismo tiempo a los estudiantes en su formación como ciudadanos solidarios y los impulsó en la educación en valores.

El aprendizaje significativo fue uno de los objetivos académicos centrales de esta propuesta, el cual se desarrolló en el aprender haciendo, estimulando los procesos reflexivos y el aprendizaje situado a través de las acciones de servicio realizadas por los estudiantes en forma conjunta con diferentes personas de la sociedad civil, mediante las que se pretende lograr la mejoría funcional en las diferentes áreas de ocupación de las personas con discapacidad motriz y sensorial seleccionadas como usuarios de los productos de apoyo fabricados.

Esta experiencia auténtica promovió el aprendizaje integral y la resolución de problemáticas reales mediante la adecuación de las acciones al contexto, haciendo hincapié en el compromiso personal del estudiante con la comunidad y rescatando los valores de cooperación y formación ética.

---

**Años de ejecución**

2019

---

**Síntesis de la propuesta**

Se denominó Ayudar-T a una PEEE que se basó en el diseño, fabricación, prescripción y asesoramiento en el uso de productos de apoyo destinados a cubrir las necesidades de personas con discapacidad motriz y sensorial, como también de adultos mayores con escasos recursos económicos de la ciudad de Santa Fe. Asimismo, la escasa concientización social acerca de la temática de la discapacidad (diversidad funcional) y la forma en que la sociedad civil puede colaborar con la inclusión de esta población en diferentes contextos de participación fueron otras de las problemáticas abordadas.

Se trabajó con diferentes actores sociales pertenecientes a instituciones de la ciudad de Santa Fe que tienen como objetivo abordar la temática de la discapacidad, constituyéndose estas en instituciones socias. Conjuntamente, participaron estudiantes de la carrera de Licenciatura en Terapia Ocupacional, a los que se sumaron en esta oportunidad estudiantes de Licenciatura en Diseño Industrial, y ambos grupos llevaron a cabo un trabajo interdisciplinario. Cabe destacar que alumnos de la Escuela Secundaria Técnica EETP N° 480 Manuel Belgrano colaboraron en parte del proceso de la propuesta. Además, cooperaron personas de la sociedad civil, como fa-

miliares, amigos/as, vecinos/as de los estudiantes que se comprometieron en determinadas acciones de modo solidario.

Estos actores sociales intervinieron activamente en las diferentes etapas de la experiencia. A lo largo de su desarrollo se establecieron canales de diálogo entre estos y los estudiantes y se efectuaron actividades centradas en un trabajo mutuo y colaborativo.

### **Presentación del recorrido**

“Ayudar-T: implementación de productos de apoyo que facilitan el desempeño ocupacional de las personas con diversidad funcional” se trató de una propuesta que, como ya esbozamos, tuvo como finalidad brindar un servicio social solidario a personas con discapacidad motriz y/o sensorial y adultos mayores en situación de vulnerabilidad social y económica a través de la prescripción y provisión de productos de apoyo que los ayudaran a mejorar su desempeño en diferentes áreas de ocupación, ya fuera en actividades de la vida diaria, juego, esparcimiento, trabajo, etc., y por ende colaboraran en su participación social. Debido a este objetivo es que se pensó como una práctica de innovación social, siendo que también tuvo sus antecedentes en una convocatoria aprobada por la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), que perteneció a este eje, en el año 2018.

Se llevó a cabo en el marco de las PEEE, en la modalidad de aprendizaje-servicio, a través del trabajo en conjunto entre actores no universitarios ligados a la temática de la discapacidad y estudiantes de la UNL. Estos últimos, pertenecientes a la Licenciatura en Terapia Ocupacional de la Escuela Superior de Sanidad (ESS) correspondiente a la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas (FBCB), que se encontraban cursando el 3° año de la carrera, y otros alumnos de Licenciatura en Diseño Industrial de la Facultad de Diseño y Urbanismo (FADU).

Fue una propuesta centrada en el trabajo colaborativo y de aprendizaje mutuo entre los diferentes actores y en la interdisciplinariedad, en tanto se favoreció el intercambio de habilidades y conocimientos académicos de ambas disciplinas aplicándolos a la realidad específica de las personas con diversidad funcional a su entorno.

El problema a trabajar fue definido por el equipo docente y los estudiantes en vinculación con las instituciones de la ciudad de Santa Fe que abordan la discapacidad, como Centros de Día, Centros Educativos Terapéuticos, Centros de Rehabilitación y Hogar permanente, todos estos ubicados en las regiones centro, noroeste, noreste de la ciudad de Santa Fe, y la localidad de Ángel Gallardo, perteneciente al distrito Monte Vera, conformando de esta forma redes entre Universidad y comunidad. Es así como, en forma conjunta, se fue determinando, de acuerdo con el relevamiento de datos y el conocimiento en situaciones auténticas, que estas instituciones con-

taban con una población importante de personas con multidiscapacidad (diversidad funcional), entre niños y adultos, en situación de vulnerabilidad social, a las que se les hacía difícil el acceso a productos de apoyo que podían contribuir a mejorar su calidad de vida y permitirles un desempeño ocupacional adecuado, se enfrentaban a la inequidad, a la disminución de la funcionalidad y de la autonomía, y veían así restringidas su independencia personal y su participación social.

Una persona con diversidad funcional puede presentar déficit en su desempeño ocupacional, entendiendo este concepto como la capacidad física y mental de efectuar actividades/ocupaciones. A su vez, ocupación se define como la participación en actividades, tareas y roles que tienen un objetivo y significado desde el punto de vista del individuo que las ejecuta. La ocupación forma parte de la identidad social (roles) y personal de un individuo.

Los productos de apoyo cumplen un papel relevante en el desempeño ocupacional de las personas con discapacidad en diferentes facetas de la vida, ya que proporcionan cierta compensación de las limitaciones funcionales. Son herramientas creadas para lograr no solo un ahorro de energía sino la posibilidad de realizar actividades que de otra forma no serían posibles o resultarían extremadamente difíciles.

La Constitución Nacional de la República Argentina señala como atribuciones del Congreso de la Nación:

legislar y promover medidas de acción positivas que garanticen la igualdad real de oportunidades y de trato, y el pleno goce y ejercicio de los derechos reconocidos por esta Constitución y por los tratados internacionales vigentes sobre derechos de los niños, las mujeres, los ancianos y las personas con discapacidad. (2010, art. 75)

Considera a las personas con discapacidad ciudadanos que deben ser favorecidos por determinadas acciones que les permitan salir de la situación de desventaja social y lograr su inclusión en todos los ámbitos de la sociedad, así como su pleno desarrollo personal.

Por lo antedicho y habiendo observado previamente que las instituciones socias asistían a personas con diversidad funcional pertenecientes a un grupo social vulnerable desde el punto de vista de su desventaja funcional y económica, se consideró de suma importancia llevar a cabo esta práctica como experiencia de aprendizaje-servicio.

## **Las acciones**

Intervinieron en la propuesta actores sociales no universitarios, denominados “profesionales referentes”, insertos en las instituciones anteriormen-

te mencionadas. Estos, junto a los estudiantes y equipo docente, hicieron la selección del futuro usuario del producto de apoyo. Participaron colaborativamente en el análisis y evaluación del desempeño ocupacional de la persona con discapacidad, así como de las diferentes etapas de decisión en cuanto a la prescripción del producto de apoyo más acorde para esa persona. Estas figuras resultaron relevantes en la práctica ya que brindaron información pertinente sobre la persona con diversidad funcional y facilitaron la comunicación entre los estudiantes y las personas con discapacidad, sus familiares/responsables, terapeutas y otros profesionales involucrados, procurando que este proceso fuera de intercambio fluido y constante.

En el transcurso de la práctica, los estudiantes concurren periódicamente a las distintas instituciones socias y fueron comunicándose de manera permanente con estos profesionales referentes que, como se mencionó, hicieron de puente entre ellos y las personas con discapacidad. Efectuaron los análisis institucionales correspondientes y llevaron a cabo sucesivas observaciones del desempeño ocupacional y entrevistas con los futuros usuarios de los productos de apoyo o, en su defecto, con otros actores intervinientes que podían responder sobre la condición funcional de las personas con discapacidad.

La instancia de diseño y elaboración del producto propiamente dicho se llevó a cabo con la participación activa de los estudiantes de la Licenciatura en Diseño Industrial, analizando en contexto cada caso en particular.

En esta etapa se fueron identificando diferentes situaciones no previsibles y se resolvieron problemáticas sobre la base de la experiencia directa. Los estudiantes se interiorizaron en forma paulatina sobre los productos de apoyo e integraron y relacionaron sus conocimientos con una amplia gama de tecnologías de la rehabilitación para lograr el diseño de los mismos, teniendo en cuenta la funcionalidad que se pretendía mejorar, compensar o suplir, y el entorno en el que la persona iba a hacer uso de ellos.

Se realizaron prototipos que fueron probados previamente en las visitas institucionales para verificar su viabilidad en el uso y luego se procedió a la fabricación de un producto de apoyo final por cada usuario evaluado, lo cual se hizo mediante un minucioso estudio del presupuesto, de los materiales y procesos acordados para su elaboración y, en consecuencia, pertinentes para la persona.

Asimismo, durante esta etapa participaron en la fabricación de algunos productos de apoyo alumnos de la Escuela Secundaria Técnica EETP N° 480 Manuel Belgrano que venían trabajando en la propuesta con anterioridad. Estos compartieron conocimientos prácticos, interactuaron con los estudiantes universitarios analizando algunos productos proyectados con relación a los procesos de elaboración y los aspectos procedimentales, definieron su viabilidad en cuanto a materiales y calidad y aportaron herramientas que facilitaron su ejecución. Personas de la sociedad civil cercanas

a los estudiantes (vecinos/as, amigos/as, familiares) que contaban con los conocimientos técnicos referidos al desarrollo y la innovación en este tipo de productos también se sumaron en esta etapa de forma solidaria.

Finalmente, se hizo entrega del producto de apoyo al usuario y se lo asesoró en cuanto a su uso. Otro aspecto que se trabajó y reforzó en esta práctica experiencial fue la oportunidad de los estudiantes, docentes y personas con discapacidad, de determinar la incidencia positiva de la utilización de los productos de apoyo para mejorar el desempeño ocupacional de las personas.

De esta manera, se logró un intercambio e interacción permanente con los actores sociales, articulando acciones colaborativas y solidarias entre la Universidad y la comunidad para desarrollar este servicio solidario. Al mismo tiempo, se fomentaron el trabajo interdisciplinario y el intercambio de conocimientos con estudiantes de otras carreras en pos de un objetivo social relevante.

En todo el proceso se buscó promover la integración entre la docencia y la extensión, lo cual constituyó una importante innovación en materia curricular. Estas prácticas permitieron resignificar el modo de enseñanza y prácticas de formación en los futuros profesionales de Terapia Ocupacional.

### **Aprendizajes de los estudiantes y alcance del trabajo realizado**

Los estudiantes de estas disciplinas intervinientes lograron comprender el proceso de selección de productos acorde para cada situación en particular y desarrollaron el razonamiento clínico en el proceso terapéutico de Terapia Ocupacional. Resolvieron problemáticas reales y adquirieron aprendizaje auténtico y significativo. Se sirvieron de los conocimientos previos y efectuaron una integración disciplinar, lo cual se vio reflejado en la ejecución de un servicio social por medio de una intervención terapéutica integral hacia las personas con diversidad funcional.

A través de esta experiencia auténtica se pudo promover el compromiso personal de los estudiantes con la comunidad, rescatando los valores de cooperación y formación ética. Con el servicio realizado a las personas con diversidad funcional, los estudiantes construyeron nuevos aprendizajes, habilidades y valores, y el uso de pensamiento crítico y creativo.

En las diferentes etapas de ejecución del servicio social, la gran mayoría de los estudiantes manifestó la necesidad de seguimiento continuado por parte de los docentes. Se efectuaron valoraciones y registros escritos y audiovisuales de la totalidad del proceso, lo que les permitió la internalización de los conocimientos que luego fueron compartidos por los estudiantes cursantes.

La evaluación de los aprendizajes en esta experiencia se llevó a cabo mediante encuestas personalizadas donde el alumno autocalificó su de-

sempañ técnico-académico y personal, lo cual incluyó aspectos como la posibilidad de aplicación de conocimientos previos, posibilidad de adaptación a nuevas situaciones, capacidad de organización del trabajo y gestión de la información, capacidad del registro de datos y de ejecución de las acciones planificadas. Además, cada alumno autoevaluó su desempeño en relación con su desarrollo personal (compromiso y actitud), teniendo en cuenta aspectos como la apertura al diálogo y el trabajo en grupo, la flexibilidad para actuar en situaciones nuevas de aprendizaje, la capacidad para resolver situaciones no previsibles y para reconsiderar el diálogo con sus pares y los demás participantes de la práctica experiencial. Los valores, aplicación del conocimiento para la ayuda mutua y el compromiso ético, también estuvieron incluidos. Por último, identificaron en la autoevaluación las fortalezas y debilidades y expresaron los sentimientos que les había generado la práctica.

Respecto de esto último, los estudiantes evaluaron este desempeño técnico-académico como muy bueno, e igualmente para las competencias personales, entre las que destacaron el hecho de contar con flexibilidad para actuar en situaciones nuevas de aprendizaje, la responsabilidad social y la participación democrática. En cuanto a las fortalezas, la gran mayoría de los estudiantes coincidió en que estas estuvieron presentes en el trabajo en grupo. Y en lo que hace a las debilidades, se correspondieron más a las singularidades de cada estudiante, a su subjetividad y a cómo se autopercibía en su trayectoria académica.

Con referencia a la evaluación de la calidad del servicio, los actores sociales opinaron acerca del trabajo compartido y señalaron que les había resultado positivo, destacaron la importancia de las acciones generadas y cómo estas favorecen el desempeño ocupacional y la participación social de las personas con discapacidad que no pueden acceder a productos de apoyo dada su situación de vulnerabilidad. Las instituciones socias expresaron interés en continuar trabajando vinculadas con la Universidad. En este sentido, el equipo docente recibió solicitudes de otras instituciones para ser incluidas en la práctica experiencial Ayudar-T.

### **Con relación a las políticas públicas**

La Universidad, a través de esta PEEE, colaboró con las políticas públicas que se llevan adelante en el ámbito de la discapacidad, que tienen como ejes principales la participación, la igualdad de oportunidades, la inclusión social, la lucha contra la discriminación, la accesibilidad como ideología, la autonomía y la construcción de ciudadanía. Los productos de apoyo, en esta propuesta, se implementaron en el marco de Programas de Rehabilitación Basada en la Comunidad (RBC), que suponen la transformación del Modelo Médico a Modelo Social, sin negar el primero sino ampliando el

proceso de rehabilitación más allá del sector de la salud, con articulación de acciones que aporten herramientas para el desarrollo y el logro de la participación social de las personas con discapacidad.

Al respecto, cabe mencionar que, debido a la demanda de instituciones que reciben a personas con discapacidad y con recursos económicos escasos, y a la difusión que viene teniendo esta práctica de modalidad experiencial en la sociedad civil, se fueron generando nuevas redes interinstitucionales con nuevos socios (instituciones públicas y privadas que abordan la temática de la discapacidad), y se amplió el territorio en distintos barrios de la ciudad de Santa Fe.

Si bien hasta aquí se ha logrado implementar el proceso completo que plantea la práctica en gran parte de las personas evaluadas, en la actualidad se registra que estas instituciones aún presentan personas con discapacidad en desigualdad de oportunidades, sin una cobertura social o con una cobertura que no les garantiza el acceso a estos productos, con sus necesidades básicas insatisfechas en su contexto social y familiar y, por ende, con un deterioro en su calidad de vida, a las cuales aún no se ha tenido alcance. Por otro lado, también es una realidad que estas instituciones no cuentan con ciertos equipamientos de apoyo que colaborarían con la atención terapéutica y la participación social de sus concurrentes debido a los graves problemas que tienen hoy en día para sustentarse económicamente (retraso en el pago de obras sociales, manejo de montos desactualizados, suspensión de subsidios, rechazo en la autorización de prestaciones terapéuticas).

Desde esta propuesta, se piensa para un futuro incorporar estudiantes de la carrera de Medicina con los cuales podamos llegar a ampliar la red de intervención en la comunidad, más precisamente, en los Centros de Salud de barrios vulnerados, y solidificar la concepción que se viene trabajando de la Rehabilitación Basada en la Comunidad como una estrategia para la rehabilitación, equiparación de oportunidades e integración social de las personas con discapacidad (“diversidad funcional”) que requiere de esfuerzos conjuntos de la propia persona, su familia y la comunidad.

## **Referencia**

Constitución de la Nación Argentina: publicación del Bicentenario (2010).  
Corte Suprema de Justicia de la Nación, Biblioteca del Congreso de la Nación, Biblioteca Nacional. Buenos Aires.

# Capítulo VI

## La evaluación distribuida en las Prácticas de Extensión de Educación Experiencial

Milagros Rafaghelli

### Presentación

Para tomar cabal conciencia sobre los propósitos y sentidos de la integración de la extensión universitaria en los procesos de formación profesional es necesario realizar un análisis que considere y articule distintos planos.

Excede a este escrito una revisión exhaustiva de cada uno de ellos, pero sostendremos que la curricularización de la extensión es un proceso que, además de generar efectos pedagógicos específicos, refleja otra manera de enfocar y organizar el compromiso que la universidad asume con los procesos sociales, culturales, económicos y políticos de su contexto (Cano Menoni, 2015). En otras palabras, entendemos que instaura un proceso amplio de transformación social y educativa que problematiza los modos de conocer de la universidad, su compromiso con el desarrollo del conocimiento científico y la construcción participativa de la cohesión social (Sousa Santos, 2011).

Sin desconocer la dimensión social, política y epistemológica de la curricularización de la extensión, el propósito de este capítulo es compartir con los lectores una síntesis de las acciones realizadas desde el Área de Incorporación Curricular de la Extensión (ICE). Se abordan acciones relacionadas con la dimensión pedagógica de la extensión específicamente vinculadas

con la evaluación de los aprendizajes en las Prácticas de Extensión de Educación Experiencial (PEEE).

En este sentido, se ofrece una reconstrucción reflexiva que abarca desde el proceso de indagación bibliográfica para llegar a construir un marco teórico y metodológico que describa e interprete la evaluación de los aprendizajes en las PEEE, con la incorporación de aspectos involucrados en la dinámica de los talleres con docentes y estudiantes que intervienen en dichas prácticas. A través de la reconstrucción se busca encuadrar la descripción del diseño de secuencias evaluativas que, a su vez, concretizan los principios teóricos y metodológicos adoptados.

Para ordenar la exposición, el capítulo se organiza en cuatro partes. En la primera se exponen brevemente los rasgos más sobresalientes de la enseñanza y los aprendizajes en las PEEE. En la segunda parte se describen los principios que orientan la modalidad de la evaluación de los aprendizajes y se postula la evaluación distribuida en el sistema de acciones que involucran las PEEE. En la tercera parte se presentan en detalle el taller como dispositivo de formación y reflexión y una secuencia evaluativa para mostrar cómo se concretizan en la práctica los principios de la evaluación distribuida. En la cuarta y última parte se abordan los posibles desafíos con los que habrá que trabajar en el corto plazo.

## **Enseñanza y aprendizaje en las Prácticas de Extensión de Educación Experiencial**

La identificación de los rasgos del aprendizaje, la enseñanza y la evaluación en las PEEE es el resultado de un proceso de indagación bibliográfica. Lejos de ser un trayecto lineal y cerrado, dicho proceso comprende dinámicas dialécticas conformadas por momentos de lectura, discusión, reflexión y construcción provisoria de marcos teóricos flexibles que luego son puestos a consideración en los talleres con especialistas, docentes y estudiantes.

La hipótesis para la búsqueda bibliográfica sostiene que, si la educación experiencial involucra concepciones de formación, enseñanza y aprendizaje diferentes de las convencionales, la evaluación debería adoptar también un enfoque distinto del tradicional. Este enunciado exige el estudio en profundidad de enfoques, teorías y conceptos, que permite, por una parte, visibilizar diversas posiciones para abordar el estudio de los aprendizajes en la práctica social y, por otra, identificar con cierta precisión la lógica y los rasgos que adoptan la enseñanza y el aprendizaje en la práctica social y comprender la naturaleza de su evaluación. La consulta bibliográfica visibiliza esa variedad de posiciones a partir de la cual se puede emprender el estudio de los aprendizajes en la práctica social. Se ofrece aquí una

apretada síntesis de tres rasgos comunes y más relevantes que posibilitan caracterizar a este último.

*Dimensión experiencial, reflexiva, crítica y transformadora.* El aprendizaje en la educación experiencial contempla una perspectiva sociopolítica y disciplinar del conocimiento, promueve, junto al diálogo reflexivo, la articulación de los contenidos académicos con los problemas sociales, reales y auténticos de una comunidad, al tiempo que otorga relevancia social a aquello que se aprende en la práctica mediante la realización conjunta entre actores sociales y culturales. La práctica deja de ser concebida como la aplicación de saberes aprendidos y único espacio de capacitación para constituir el ámbito en cuyo seno deviene un proceso de co-construcción social y democrática del conocimiento.

El aprendizaje en la educación experiencial abarca la observación, acción, conceptualización, reflexión y, por consiguiente, la transformación tanto de las personas como de la realidad. A través del aprendizaje experiencial, los estudiantes se apropian de los contenidos curriculares de su campo de formación por medio de la participación en actividades situadas y comprometidas con la realidad. Por su parte, los docentes llevan adelante un proceso de enseñanza experiencial cuando, de modo intencional, provocan momentos de reflexión sobre el trabajo académico en y con la comunidad para alcanzar procesos de comprensión profunda científicamente argumentados de los problemas sociales. En otras palabras, la enseñanza consiste en generar oportunidades tanto para realizar actividades culturalmente significativas como para dialogar sobre ellas en el curso y después de la acción con el propósito de influir en los procesos de transformación personal, interpersonal y social.

*Dimensión social y situada.* El aprendizaje en la educación experiencial tiene una organización y una estructuración situacional específicas que cuestionan, implícitamente, el principio de continuidad de la actividad entre contextos. Es decir, pone en duda tanto la aplicación directa y lineal de aprendizajes adquiridos en circunstancias libres de influencias contextuales a nuevos contextos como la ausencia de alteraciones en el traspaso entre contextos de dichos aprendizajes. A diferencia del aprendizaje libre de contextos, el aprendizaje experiencial tiene lugar, en la práctica, entre personas comprometidas en un sistema de actividad socialmente organizado pero con potenciales emergentes inesperados. De este modo, el aprendizaje adopta su forma en conexión con la realidad social en la que las personas interactúan, muchas veces readaptando sus modos de intervención. Se trata de un fenómeno colectivo que abarca e integra a las personas, las actividades y el contexto (Lave, 1991). En la práctica social, el aprendizaje de los contenidos de cada campo disciplinar se articula con

problemáticas reales y desde allí se construyen democráticamente nuevos conocimientos, de naturaleza diversa, para comprenderlas en profundidad y transformarlas.

*Dimensión colaborativa, participativa y de enseñanza recíproca.* El aprendizaje en la educación experiencial tiene lugar a través de la colaboración en actividades cotidianas compartidas en las comunidades. Los estudiantes aprenden observando, participando e involucrándose progresivamente en los propósitos de las acciones conjuntas. Escuchan, dialogan, realizan contribuciones y asumen el compromiso de diseñar, planificar y desarrollar propuestas que generan procesos de transformación social y personal. Esta modalidad de aprendizaje contrasta con la tradicional en la que los profesores transmiten y controlan la distribución de contenidos, por el contrario, en la educación experiencial, el aprendizaje es emergente, los estudiantes son guiados y acompañados en el proceso de coparticipación en actividades socialmente relevantes con el propósito de transformar situaciones que afectan e interpelan a los miembros de las comunidades. El aprendizaje colaborativo y la enseñanza recíproca no son experiencias espontáneas, sino que requieren una organización y planificación previa en la que se identifican y negocian objetivos compartidos, las herramientas, estrategia, medios y tiempo adecuado para alcanzarlos. En este sentido, los actores con mayor responsabilidad en el proceso de acompañamiento tienen el desafío de diseñar y sostener una estructura de actividades que promuevan la colaboración, el interés, la enseñanza recíproca, la motivación y el compromiso de las personas, sin desconocer que existen distintos roles y especializaciones.

En síntesis, ¿qué constituye lo específico del aprendizaje en la práctica social? Aun corriendo el riesgo que implica sintetizar en pocas líneas un asunto complejo, diremos que sus características específicas son: la participación progresiva, intensa y cambiante de los estudiantes junto con actores sociales en determinadas actividades cotidianas que tienen lugar en entornos culturalmente organizados, por consiguiente, el aprendizaje se desarrolla mediante la participación e interacción entre las personas en la práctica social. Es importante mencionar que el aprendizaje persigue diversos objetivos, abarca distintos contenidos y, en forma simultánea, una variedad de acciones que se comportan como un sistema de actividad.

### **La evaluación en las Prácticas de Extensión de Educación Experiencial**

La aproximación conceptual sobre las características de la enseñanza y los aprendizajes que tienen lugar en las PEEE plantea nuevos desafíos a la evaluación y pone de relieve la necesidad de construir enfoques genuinos y

sensibles que permitan apreciar la identidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje descriptos y considerar de manera integrada todas sus dimensiones.

Para que la evaluación de los aprendizajes en la educación experiencial sea confiable y válida es necesario que se recueste en un enfoque coherente y sólido y en principios y componentes muy bien definidos vinculados directamente con el aprendizaje experiencial. A este respecto, se adopta un enfoque que hace énfasis en las dimensiones social, situacional, experiencial y colaborativa de la construcción de conocimientos. Es así como la evaluación de los aprendizajes se orienta hacia la búsqueda e interpretación de evidencias que informen sobre el progreso de los estudiantes en las actividades en las que coparticipan. En virtud de la complejidad, amplitud y naturaleza del aprendizaje, se recurre al diseño flexible y emergente de secuencias evaluativas en las que la retroalimentación ocupa un lugar clave para promover, a través de movidas dialógicas (Burbules, 1999), la reflexión crítica, el enriquecimiento y la transformación de los aprendizajes.

El diseño de secuencias evaluativas recíprocas y progresivas abarca la reflexión sobre el sentido de la evaluación, el propósito de las PEEE y la construcción creativa de instrumentos que posibiliten apreciar la construcción social del conocimiento disciplinar. Sus rasgos más sobresalientes son:

*Naturaleza distribuida y entrelazada de las instancias evaluativas.* Distribuidas en distintos momentos, en interacción con diversos propósitos y entrelazando de modo integrado las dimensiones involucradas en el aprendizaje experiencial, recurriendo a una amplia variedad de consignas para identificar la apropiación progresiva de los conocimientos disciplinares en la praxis.

*Secuencialidad progresiva de las situaciones evaluativas.* Cada secuencia exige mayor demanda sociocognitiva y, por lo tanto, permite identificar mayores niveles de comprensión de la realidad social en la que los estudiantes interactúan.

*Variedad de formatos,* tales como situaciones orales, escritas, grupales, individuales, entre comunidades, sincrónicas, asincrónicas. Por ejemplo: informes de incidentes críticos, diarios reflexivos, sistematización y análisis de experiencias, consignas y tareas desafío, proyectos de intervención social, análisis de caso, debates, informes, método de rompecabezas, entre otros.

*Construcción democrática de criterios de valoración del proceso de aprendizaje experiencial,* descriptores y criterios para ponderar evidencias del proceso y de los resultados de los aprendizajes que abarcan dimensiones sociocognitivas y profesionales tanto como las vinculadas con el compromiso social, la formación ciudadana, las competencias para el diálogo y para la intervención en experiencias de transformación y emancipación.

*Naturaleza dialógica y reflexiva de las secuencias evaluativas*, a través de la retroalimentación entre docentes y estudiantes, entre pares, entre estudiantes y actores sociales utilizando para esto informes narrativos, rúbricas o recursos tecnopedagógicos.

### **Talleres como dispositivo de formación, reflexión y espacio de construcción conjunta de secuencias evaluativas**

Desde el ICE se realizan periódicamente talleres con docentes y estudiantes para reflexionar sobre la identidad de las PEEE, los rasgos de la enseñanza y los aprendizajes involucrados y el sentido de la evaluación. Allí se comparten los obstáculos que los docentes y/o equipos encuentran en las formas de evaluación además de otros los incidentes críticos conectados a la singularidad de cada práctica. Los talleres se inician con la exploración espontánea de los proyectos de PEEE presentes y continúan con momentos de reflexión y mayor sistematicidad para profundizar la comprensión de sus propósitos.

Como cada proyecto de práctica es objeto de reflexión, se genera una situación de involucramiento de los participantes mediante estrategias grupales. Los talleres no pretenden impartir conceptos aunque estos tengan un lugar en cada encuentro, sino generar condiciones para dotar de sentido las experiencias, y se recurre para ello a amplios y flexibles marcos teóricos de referencia.

Hasta el momento se pueden identificar dos tipos de talleres que se diferencian por el contenido y dinámica con la que se desarrollan. En uno de los talleres el propósito es objetivar, analizar, conocer y reflexionar sobre los marcos teóricos que nutren las PEEE, abarca el sentido de la extensión, la enseñanza, los aprendizajes, la evaluación y la formación profesional. A partir de la reflexión grupal sobre cada proyecto de práctica, los asistentes esbozan un prototipo de evaluación de los aprendizajes. En el segundo taller, el propósito es concretar el diseño de las secuencias evaluativas recíprocas y progresivas. Se ofrecen orientaciones más precisas para operar en la complejidad de cada situación, se ensayan consignas y se construyen instrumentos de evaluación. La metodología de trabajo es distinta a la del primer taller, posee menos participantes, lo que permite acompañar la creación y el diseño de las secuencias evaluativas. En relación con este taller, se debe mencionar que se obtuvieron respuestas diferentes por parte de los asistentes. El hecho de que demande mayor compromiso e implicación en la tarea produjo, en algunas ocasiones, que los participantes no llegaran a cumplir con ellas. De todos modos, se considera una instancia de formación que deja huellas que se resignifican con el tiempo.

## **Diseño y planificación de una secuencia evaluativa recíprocas y progresivas**

Se presenta a continuación el diseño de una secuencia evaluativa que intenta concretizar los rasgos presentados. Se trata de cuatro situaciones evaluativas, de resolución grupal y que apelan fundamentalmente a la escritura reflexiva, la retroalimentación y la construcción social progresiva de los conocimientos. La secuencia se inscribe en una metodología de enseñanza planificada de manera intencional para que los estudiantes se apropien de los contenidos curriculares simultáneamente y en articulación con el tratamiento de problemáticas sociales emergentes en la comunidad. Las evaluaciones se concretan a través de consignas y actividades que ofrecen la posibilidad a los estudiantes de desarrollar su potencial cognitivo en situaciones de colaboración. No buscan la reproducción de los saberes adquiridos sino la reconstrucción de ellos ante nuevas exigencias (ver figuras 1, 2, 3 y 4).

La escritura reflexiva exige a los estudiantes que desarrollen su capacidad para comprender los conocimientos académicos en articulación con los problemas sociales mediante el pensamiento crítico. Al poner el pensamiento en el papel a través de la articulación de la bibliografía y las vivencias se produce un modo de aprendizaje que se desplaza y distancia del aprendizaje tradicional, en el que abunda la repetición de información sin reflexión y en su lugar adquiere valor la escritura como medio de aprendizaje. Mediante la escritura desarrollan además habilidades de comunicación que se enriquecen en las presentaciones orales, en las cuales los estudiantes están expuestos a la reflexión crítica de los pares y actores sociales. Al realizar las presentaciones orales se generan movidas dialógicas que enriquecen las experiencias de aprendizaje. Cada nueva situación de escritura reflexiva introduce a los estudiantes en situaciones de mayor complejidad en relación con las iniciales.

La retroalimentación también respeta una secuencia progresiva: en un primer momento la realizan los profesores de la cátedra y luego se integran las voces de los actores sociales. Como se puede observar en la secuencia evaluativa, las actividades propician niveles de desarrollo sociocognitivos crecientes, los estudiantes deben escribir sobre la retroalimentación que reciben a través de las rúbricas o en los espacios de interacción, debate e intercambio. La comunicación dialogada de los resultados de las evaluaciones ayuda a profundizar la comprensión de los elementos teóricos contemplados y a la vez a tomar en serio los procesos de coevaluación. Los actores sociales se convierten en personas necesarias para la co-construcción, pues sin ellos no se puede progresar en la praxis. El diálogo reflexivo que emerge en la retroalimentación enriquece distintos planos en simultáneo: personal, interpersonal y grupal.

**Figura 1: Práctica de Extensión de Educación Experiencial: “Construcción colaborativa de situaciones evaluativas”.**

**Evaluación N° 1: Escenario de la experiencia**

En virtud del intercambio realizado con directivos y docentes de las Escuela N° XXX ustedes tienen una situación problema que resolver de manera colaborativa con ellos. El problema se resolverá en cuatro etapas. Para cada una se ofrecen estrategias para progresar en la comprensión de la situación problema. Además, se realiza una evaluación que se distribuyen entre el proceso de comprensión de los contenidos socioeducativos y en la participación en la Práctica de Extensión de Educación Experiencial. Las consignas que se exponen a continuación corresponden a la primera evaluación.

El primer paso necesario para resolver de manera colaborativa la situación problema es analizarla en profundidad y adoptar una actitud de compromiso ético y político educativo.

Para adoptar una posición ética y política les solicitamos que elaboren un escrito reflexivo en el que definan la posición del grupo en relación con los siguientes temas:

1. ¿Qué aportes relevantes realizan los autores citados en la bibliografía de la primera unidad? ¿Cuáles consideran valiosos para definir la posición que asumirán ustedes como grupo en la Práctica de Extensión de Educación Experiencial? (Extensión de la respuesta una página).

2. La bibliografía de la unidad y el video analizado en clase muestran que existen distintos enfoques teóricos sobre el fracaso escolar como también resistencias internas que obstaculizan las acciones de inclusión socioeducativa. ¿Cuáles son, a criterio del grupo, las miradas o las resistencias que podrían obturar una propuesta orientada a fortalecer procesos de inclusión socioeducativa en el contexto de las Escuelas N° XXX? (Extensión de la respuesta una página).

3. Como síntesis integradora de las respuestas anteriores mencionen tres ideas que tendrán en cuenta para diseñar la intervención en la situación problema. (Extensión de la respuesta entre media y una página).

Notas aclaratorias

- El trabajo se realiza en forma grupal. Se sube al entorno virtual en formato escrito.
- Fecha de entrega: XXXX.

**Figura 2: Práctica de Extensión de Educación Experiencial:  
“Construcción colaborativa de situaciones evaluativas”.  
Evaluación N° 2: Análisis crítico y reflexivo del problema**

Esta evaluación tiene como propósito identificar cómo progresa la comprensión de los contenidos teóricos y cómo se desarrolla la participación del grupo en el trabajo conjunto con directivos y docentes de la Escuela N° XXX.

El grupo recibió de los docentes de la cátedra un informe evaluativo de la actividad anterior a través de una rúbrica.

1. Describir en media página cuál es la reflexión del grupo sobre el informe evaluativo recibido.

2. El día 29 de octubre se realizó un nuevo intercambio con directivos y docentes de las Escuela N° XXX. Realicen una síntesis reflexiva sobre el contenido y dinámica del encuentro y mencionen uno de los incidentes críticos que emergieron en el intercambio.

3. Seleccionen tres tesis-conceptos o ideas de la perspectiva constructivista cognitiva para explicar las posibles causas del problema. Describan cada uno de ellos y muestren cómo afecta al problema. (Recuerden tener presente todos los temas desarrollados en clase: teoría de la equilibración, cambios cognitivos, enfoque orientado hacia las disciplinas, características de las actividades para promover cambios cognitivos, relación aprendizaje y tecnologías y/o virtualización de la cognición).

4. Elaboren dos orientaciones para intervenir en el problema y para compartir con los directivos y docentes de la Escuela N° XXX. Las orientaciones se compartirán con los docentes, luego se establecerá un espacio de intercambio para valorarlas en conjunto.

**Notas aclaratorias**

- El trabajo se realiza en forma grupal.
- La resolución se comparte en forma oral en el encuentro del XXXXX en el que estará presente la comunidad educativa.

**Figura 3: Práctica de Extensión de Educación Experiencial:  
"Construcción colaborativa de situaciones evaluativas".**

**Evaluación N° 3: Diseño colaborativo de consignas auténticas  
para trabajar el problema de la PEEE**

Esta evaluación tiene como propósito identificar cómo progresa la comprensión y cómo se desarrolla la participación del grupo en el trabajo conjunto con directivos y docentes de las Escuela N° XXX. En esta oportunidad se focaliza en la calidad de los intercambios que suceden entre las comunidades.

1. El XXXX se realizó el intercambio con directivos y docentes de la Escuela N° XXX:

a) Si el grupo recibió apreciaciones de las profesoras sobre el TP N° 1 y/o 2, resuman en 10 renglones las apreciaciones recibidas y realicen una reflexión sobre ellas.

b) Si el grupo no recibió apreciaciones de las profesoras, resuman en 10 renglones las características y la valoración que el grupo hace de la jornada de intercambios del día XXXX.

2. En la Unidad 3 de la cátedra referida a los enfoques psicológicos se presentó el Enfoque de la construcción social y cultural del conocimiento. Teniendo en cuenta lo que se desarrolló en clase y luego de la lectura de la bibliografía de referencia seleccionen tres tesis-conceptos o ideas del enfoque para explicar las posibles causas de los incidentes críticos identificados. Describan cada uno de ellos y muestren cómo afectan al problema en cuestión.

3. Entre los enfoques psicológicos se presentó el Aprendizaje Ubicuo, el tema se desarrolló en las videoclases y se consignó bibliografía específica. Teniendo como referencia ambos recursos:

a) Seleccionar y describir tres principios relevantes de la enseñanza mediada por tecnologías. Los principios pueden manifestar acuerdos, posiciones reflexivas o desacuerdos en relación con la integración de las TIC a la educación. (Citar los autores y/o clases de referencia).

b) ¿Pueden las tecnologías colaborar en la solución del problema en cuestión?

**Notas aclaratorias**

- El trabajo se realiza en forma grupal.
- Se entrega por escrito a través del entorno virtual.
- Fecha de entrega XXXX.

**Figura 4: Práctica de Extensión de Educación Experiencial:  
"Construcción colaborativa de situaciones evaluativas".  
Evaluación N° 4: Secuencias evaluativas**

Esta evaluación tiene como propósito valorar la calidad de las actividades y el conjunto de las competencias desarrolladas por los estudiantes en el contexto de la Práctica de Extensión de Educación Experiencial. Como trabajo final deberán presentar el diseño de las secuencias evaluativas cuyo proceso tuvo inicio a principios del año.

1. Recuperar la retroalimentación recibida de los profesores de la cátedra, de los pares y de los directivos y docentes de la Escuelas N° XXX. Escribir una breve reflexión.

2. ¿Presentar lo componentes trabajados en relación con la elaboración de la secuencia didáctica que deciden recuperar para el diseño final?

3. Elaborar el diseño final de la secuencia evaluativo. Explicar:

- ¿Qué perspectiva teórica orienta su desarrollo?
- Elaborar por lo menos tres consignas que impliquen desafíos cognitivos en orden progresivo.
- Mencionar los criterios de evaluación y las características que adoptará la retroalimentación.

4. Elaborar en forma grupal una reflexión en la que expresen ¿qué aprendizajes adquirieron a través de la participación en la Práctica de Extensión de Educación Experiencial.

**Nota aclaratoria**

- El trabajo se realiza en forma grupal, entrega por escrito a través del entorno virtual.
- Se realizará una presentación oral una vez que reciban la retroalimentación de los docentes de la cátedra y de los directivos y docentes de la Escuela N° XXX.

En todas las instancias evaluativas está presente la referencia a la base teórica del campo de estudio del que se trata y el enfoque de la educación experiencial. La crítica intelectual de la disciplina en cuestión y el análisis crítico del contexto social y político en el que se inscribe la experiencia se entrelazan de manera permanente, aunque con distinta intensidad según el momento del desarrollo de la práctica. Cada instancia evaluativa es una oportunidad para que los estudiantes se apropien progresivamente del sentido de la PEEE. La construcción de sentidos resulta del proceso de participación, es decir, sentido y compromiso no son condiciones de partida sino competencias en desarrollo.

En la secuencia evaluativa recíproca y progresiva se puede observar cómo el equipo de cátedra ofrece ayudas para aprender, genera condiciones para la participación y la co-construcción al mismo tiempo que guía la práctica. Las acciones colaboran en el proceso de apropiación progresiva de los estudiantes. Esta, según Rogoff (1993), es el proceso por el cual los estudiantes transforman su comprensión y su responsabilidad por medio de la participación en la actividad y generan cada vez niveles mayores de compromiso e involucramiento. La planificación intencionada de las ayudas para aprender en interacción con otros implica un cambio en la concepción de aprendizaje respecto de las perspectivas que sostienen como eje de sus prácticas evaluativas la capacidad individual de los estudiantes para resolver problemas.

Finalmente, puede advertirse que las secuencias evaluativas involucran actividades que exigen la co-construcción de conocimientos y no se quedan en la solicitud de reproducirlos.

## **Conclusiones y desafíos**

La experiencia transitada permite confirmar que la evaluación de los aprendizajes es una práctica social, política y pedagógica dinámica y en permanente revisión. Desde el estudio de los primeros enfoques que orientaron las prácticas evaluativas hasta la actualidad se ensayaron distintas estrategias y todas ellas procuraron y procuran alejarse de los modelos tradicionales e inscribir un enfoque de evaluación que contemple y logre articular el sentido de la incorporación de la curricularización en los procesos de formación.

Resulta gratificante el intercambio permanente con docentes, estudiantes, graduados y actores sociales con quienes se comparten ideas en relación con la evaluación, se ensayan y se reconstruyen propuestas. El desafío ahora es consolidar un modo de evaluación cualitativo sensible, flexible y emergente, que se interese por acompañar para comprender y enriquecer los procesos de construcción social de saberes. En este sentido, será necesario ampliar las experiencias de evaluación, dar lugar, por ejemplo, a

secuencias evaluativas que fortalezcan las prácticas de escritura reflexiva a través del relato de experiencias como dispositivo de aprendizaje grupal. O bien, a secuencias que diseñen alrededor del diario de campo mediante el cual se pueda llegar a comprender el proceso reflexivo de apropiación de conocimientos, u otras que posibiliten identificar progresiones en la participación con la observación, el diálogo y la reflexión. En cualquiera de los casos, se trata de situaciones evaluativas que permitan promover e identificar el desarrollo de los estudiantes en las condiciones de colaboración en las prácticas sociales situadas.

## Referencias

- Burbules, N. (1999). *El diálogo en la enseñanza. Teoría y Práctica*. Amorrortu.
- Cano Menoni, A. (2015). La extensión universitaria en la transformación de la universidad latinoamericana del siglo XXI: disputas y desafíos. En AA. VV. *Los desafíos de la universidad pública en América latina y El Caribe*. CLACSO.
- Lave, J. (1991). *La cognición en la práctica*. Paidós.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Paidós.
- Sousa Santos, B. de (2011). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. Miño y Dávila editores.

# Sobre los autores/as

## ***Alicia W. R. de Camilloni***

Profesora de Filosofía y Pedagogía del Instituto Nacional Superior del Profesorado Joaquín V. González. Profesora Emérita de la Universidad de Buenos Aires. Miembro Honorario de la Academia Nacional de Educación. Doctora Honoris Causa por las Universidades Nacionales de Santiago del Estero, del Litoral, de Mar del Plata y de Rosario. Es actualmente profesora en doctorados, maestrías y carreras de especialización en universidades del país y del extranjero. Autora de numerosos trabajos sobre didáctica, educación superior, currículo, didáctica de las ciencias sociales y evaluación. Ha sido secretaria de Asuntos Académicos de la Universidad de Buenos Aires (1986–2002). Becaria de la IEA (International Institution of Educational Achievement) (1971) y de la Fundación Fulbright (1974). Ha sido investigadora categoría 1 en el Programa de Incentivos del Ministerio de Cultura y Educación de Nación Argentina. Ha obtenido el Premio Konex 1996 y ha formado parte del jurado de dicho Premio en 2006 y 2016, de los Premios Houssay en 2013, y del Premio Nacional de Cultura en 2018. Es Caballero de la Orden de las Palmas Académicas, distinción otorgada por el Gobierno de Francia en 2001. Ha obtenido el Primer Premio a la Obra Teórica de Educación en la 34ª Feria Internacional del Libro de Buenos Aires, 2008, por la obra *El saber didáctico*, en coautoría con Estela Cols, Laura Basabe y Silvina Feeney; y el Primer Premio a la Obra Teórica de Educación como autora de *Leer a Comenio*. Su vida y su didáctica, en la 43ª Feria Internacional del Libro de Buenos Aires, 2017. Es miembro de Comité Editorial y de Redacción de revistas especializadas.

## ***Mariana Boffelli***

Terapeuta Ocupacional. Especialista en Docencia Universitaria (UNL). Profesora adjunta ordinaria en la carrera de Licenciatura en Terapia Ocupacional en la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas (FBCB–UNL). Investigadora categoría 4. Directora de Extensión UNL. Coordinadora del Programa Integración de Funciones en la Secretaría de Extensión y Cultura (UNL). Directora y Codirectora de Proyectos de Extensión de Interés Social e Interés

Institucional (UNL). Directora y jurado de tesinas y trabajos finales de grado (UNL). Evaluadora interna y externa de proyectos de extensión. Coautora de libros y de artículos de divulgación científica en publicaciones nacionales e internacionales. Disertante en eventos científicos de docencia, extensión e investigación.

***Sandra Sordo***

Profesora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER). Especialista en Docencia Universitaria (UNL). Docente titular en los talleres de la Práctica Docente I, II, III y de la asignatura Didáctica General en las carreras del Profesorado de Educación Inicial y Primaria en instituto superior no universitario. Coautora de libros y artículos de divulgación científica. Integrante del equipo del Área de Incorporación Curricular de la Extensión en la Secretaría de Extensión y Cultura (UNL). Revisora de artículos académicos científicos para revistas de extensión, integrante de la comisión evaluadora de PEEE. A integrado proyectos de extensión.

***Milagros Rafaghelli***

Magíster y doctora en Educación (UNER). Diploma Superior en Ciencias Sociales con mención en Psicoanálisis y Educación y Diploma Superior en Constructivismo y Educación (FLACSO–Argentina). Profesora ordinaria de Psicología de la Educación en la Facultad de Humanidades y Ciencias (FHUC–UNL) y Facultad de Ciencias de la Educación (Fcedu–UNER). Docente en la cátedra Evaluación (Fcedu–UNER). Docente de la Diplomatura en Diseño y Desarrollo de Proyectos Socio Comunitarios en la Educación Secundaria (Colegio Nacional de Monserrat, Universidad Nacional de Córdoba). Miembro de la Comisión Directiva del Instituto de Desarrollo e Investigación para la Formación Docente (INDI–FHUC–UNL) Miembro del Comité Académico y docente de Posgrado en la Especialización y Maestría en Docencia Universitaria (Fcedu–UNER). Directora de Proyectos de Investigación (UNER) y de PEEE (UNL). Coordinadora de procesos de Autoevaluación Institucional y de Evaluación de políticas y acciones educativas. Directora y jurado de tesis de posgrado vinculadas a la evaluación de los aprendizajes en la universidad. Coautora de libros y autora de artículos de divulgación científica referidos a la evaluación educativa. Coordinadora de espacios de formación docente y disertante en eventos científicos.

***Evelyn Stepanic***

Licenciada en Nutrición. Se ha desempeñado como docente de la FBCB–UNL. Directora y jurado de trabajos finales de la Licenciatura en Nutrición. Ha sido miembro del Área de Incorporación Curricular de la Extensión de la Secretaría de Extensión y Cultura y ha formado parte de la Comisión Evaluadora de Prácticas de Extensión de Educación Experiencial. Integrante del

equipo docente de numerosos proyectos de extensión vinculados a la salud pública y a la vigilancia nutricional.

***María Laura Birri***

Licenciada en Biodiversidad, profesora en Biología y especialista en Didácticas Específicas (UNL). Diplomada Superior en Prevención de Adicciones en el Ámbito Socioeducativo, Universidad Abierta Interamericana (UAI). Coordinadora Académica y Técnica de las Maestrías en “Docencia Universitaria” y “Didácticas Específicas” de la FHUC–UNL, período 2003–2005. Profesora adjunta ordinaria de la asignatura Salud Pública y Educación para la Salud de la FHUC–UNL. Profesora del Taller de Educación para la Salud, desde donde se abordan contenidos de Educación Sexual Integral y Prevención del Consumo Problemático. Coordinadora del Programa Equidad en Salud, de la Secretaría de Extensión de la UNL, período 2011–2018. Docente extensionista desde el año 2003, marco en el que ha dirigido y codirigido numerosos proyectos de extensión relacionados con la Educación para la Salud, la Salud Pública, la Educación Sexual y la Prevención de Consumos Problemáticos. Miembro del Banco Nacional de Evaluadores de la Red de Extensión Universitaria (REXUNI) hasta el año 2018. Miembro del Consejo Directivo de la FHUC desde 2018 a 2021. Miembro de equipos de investigación. Directora de tesinas, pasantías, adscripciones y voluntariados en investigación, extensión y docencia. Expositora, coordinadora y moderadora en diversos congresos y jornadas.

***Ana Claudia Cerrudo***

Licenciada en Biodiversidad y profesora en Biología (FHUC–UNL). Especialista docente de Nivel Superior en Educación y TIC. Diplomada en Prevención de Adicciones en el Ámbito Socioeducativo (UAI). Estudiante de Maestría en Educación en Entornos Virtuales (Universidad Nacional Patagonia Austral). Jefa de Trabajos Prácticos en Salud Pública y Educación para la Salud, Taller de Educación para la Salud orientado en Educación Sexual y Prevención de Adicciones (FHUC–UNL). Docente en TIC en la Escuela Secundaria de la UNL. Coordinadora de Carreras a Término PROCAT (FHUC–UNL). Coordinadora en el Programa Equidad en Salud de la UNL. Miembro de Comité Académico del profesorado en Química (Facultad de Ingeniería Química [FIQ]–FHUC, UNL). Cuenta con actividades de gestión institucional, dirección de adscripciones en docencia, extensión, dictado de cursos de capacitación de Moodle a docentes de aulas virtuales y cursos sobre Sexualidad y Consumo Problemático entre otros.

***Mabel Liliana Kovalchuk***

Bioquímica (FBCB–UNL). Comenzó su carrera docente en la FBCB y luego en la Escuela Industrial Superior (EIS) de la UNL como ayudante técnico de Trabajos Prácticos en el Área Especialidad Química. Con posterioridad, ha sido docente en las asignaturas Química Analítica General, Organización y Gestión de Laboratorios, y Análisis Industriales. A partir del año 2000 ha desempeñado diferentes cargos en la gestión de la Escuela, como jefa de la especialidad Química, coordinadora de Extensión y Vinculación, secretaria académica, y actualmente es vicedirectora.

***Charito Ivana Vignatti***

Técnica Química, ingeniera en Alimentos, doctora en Tecnología Química y Especialista en Higiene y Seguridad en el Trabajo. Investigadora Adjunta de CONICET. Docente de la Especialidad Química de la EIS–UNL. Integrante del equipo docente de las asignaturas de grado Preservación de Alimentos, Tecnología de Alimentos y Tecnologías para el Procesamiento de Frutas y Hortalizas, y del Curso de Posgrado “Procesos de Conservación de Alimentos” (FIQ, UNL). Miembro de proyectos de investigación financiados por la UNL y por la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica de la Nación (ANPCyT).

***Federico Yabale***

Técnico Mecánico Electricista egresado de la EIS–UNL. Ingeniero Químico (FIQ–UNL). Comenzó su carrera en el ámbito universitario como Cientibecario en el Instituto de Tecnología Celulósica para luego desarrollar tareas como ayudante alumno y, posteriormente, jefe de Trabajos Prácticos. Se ha desempeñado como docente de la EIS en diversas asignaturas y funciones en la Especialidad Química. Ha sido integrante del equipo docente responsable de PEEE. Continúa con actividades de docencia, investigación y transferencia en la FIQ–UNL.

***Verónica Lovotti***

Terapeuta Ocupacional. Docente de la carrera de Licenciatura en Terapia Ocupacional (Escuela Superior de Sanidad [ESS] Dr. Ramón Carrillo, FBCB–UNL). Jefe de Trabajos Prácticos de las asignaturas Ortopedia y Traumatología y Ortesis y Productos de Apoyo. Profesora adjunta de Biomecánica. Docente de la carrera de Licenciatura en Podología (FBCB–UNL). Docente titular de la asignatura Biomecánica de los Miembros Inferiores. Codirectora de la PEEE Ayudar–T: “Implementación de productos de apoyo para personas con diversidad funcional”. Coautora del libro Ortesis y Prótesis, herramientas para la rehabilitación, Ediciones UNL, 2015, y de “Productos de Apoyo para personas con diversidad funcional”, actualmente en prensa.

Miembro de la Comisión Evaluadora de trabajos finales y exmiembro de la Comisión de Seguimiento Curricular, ambas en la Licenciatura de Terapia Ocupacional. Maestranda de la Maestría en docencia universitaria FHUC-UNL. Asesora en Porteo ergonómico (Escuela Crianza en Brazos).

***Mónica Ocello***

Terapista Ocupacional (ESS-FBCB, UNL). Diplomada en Periodismo en el Ámbito de la Salud por la UAI. Exjefa del Sector de Terapia Ocupacional del Hospital Provincial Dr. José María Cullen. Docente titular en la carrera de Licenciatura en Terapia Ocupacional (ESS-FBCB, UNL) en las asignaturas Ortopedia y Traumatología. Ortesis y Productos de Apoyo, y Biomecánica. Exdocente en la carrera de Licenciatura en Podología (FBCB-UNL), en la asignatura Biomecánica de los Miembros Inferiores. Directora de la PEEE Ayudar-T: “Implementación de productos de apoyo para personas con diversidad funcional”. Coautora del libro Ortesis y Prótesis, herramientas para la rehabilitación, Ediciones UNL, 2015, y de “Productos de Apoyo para personas con diversidad funcional”, actualmente en prensa.



**AUTORIDADES**  
**UNIVERSIDAD NACIONAL DEL LITORAL**

**RECTOR**  
Enrique Mammarella

**Secretaría de Extensión y Cultura**  
María Lucila Reyna

**Dirección de Cultura**  
Rocío Giménez

**Dirección de Extensión**  
Mariana Boffelli

**Programa de Integración de Funciones**  
Mariana Boffelli

**Área de Incorporación Curricular**  
Sandra Sordo  
Evelyn Stepanic  
Asesoras pedagógicas  
Alicia R. W. de Camilloni  
Milagros Rafaghelli

**Programa de Publicaciones de Extensión Universitaria**  
Cecilia Iucci

