

LA EXTENSIÓN EN LA FIC

DESDE LA PERSPECTIVA ESTUDIANTIL

FEDERICO PRITSCH
ROMINA VERRUA
Coordinadores



Facultad de
Información y
Comunicación



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY

La extensión en la FIC
desde la perspectiva estudiantil
(2018-2021)

Federico Pritsch
Romina Verrua
Coordinadores

LA EXTENSIÓN EN LA FIC
DESDE LA PERSPECTIVA ESTUDIANTIL
(2018-2021)

© 2025, Facultad de Información y Comunicación,
Universidad de la República

Coordinadores:
Federico Pritsch
Romina Verrua

Corrección de estilo: Lucía Vázquez
(supervisada en el marco de la
Tecnatura en Corrección de Estilo)

Fotografía de tapa: Enzo Correa

Diseño y diagramación: Doble clic • Editoras
doble.clic.editoras@gmail.com
www.doblecllic.uy

ISBN: 978-9915-689-25-8

Montevideo, febrero de 2025

Contenido

Introducción.....	7
Antecedentes.....	11
Metodología.....	13
Primera etapa: relevamiento de proyectos.....	13
Segunda etapa: la encuesta.....	14
Tercera etapa: grupo de discusión.....	18
Tratamiento de la información.....	19
Análisis y resultados.....	21
Experiencias de extensión del período 2018-2021: algunos datos cuantitativos.....	21
Percepciones estudiantiles: ¿Qué dice la encuesta sobre las experiencias de extensión de los y las estudiantes?.....	28
Análisis de contenido: las preguntas abiertas y el grupo de discusión.....	39
Trabajo en equipo y exigencia en los tiempos como desafío.....	39
Romper las fronteras entre teoría y práctica como potencial.....	41
Aspecto formativo: el aprendizaje y el vínculo docente-estudiante.....	47
El vínculo con actores sociales: acuerdos, dificultades y fortalezas.....	49
La etapa final: la evaluación.....	52
Situación pandemia.....	53
Otras dificultades y gestión de las diferencias.....	54
Conclusiones.....	57
Bibliografía.....	63

Lista de tablas y gráficos

Tabla 1. Cantidad de estudiantes ingresantes por año y por carrera.....	16
Gráfico 1. Año de edición del proyecto	22
Gráfico 2. Tipo de proyecto	23
Gráfico 3. Carreras involucradas en el proyecto.....	23
Gráfico 4. Funciones universitarias que articula.....	24
Gráfico 5. Duración del proyecto	25
Gráfico 6. Cantidad de docentes FIC involucrados en el proyecto	25
Gráfico 7. Cantidad de estudiante FIC que participaron del proyecto	26
Gráfico 8. Temática del proyecto	27
Gráfico 9. Actores sociales con los que se articuló en el proyecto	28
Gráfico 10. Carrera que cursa o cursó.....	30
Gráfico 11. Año de participación en el EFI, estudiantes de Comunicación	30
Gráfico 12. Año de participación en el EFI, estudiantes de Bibliotecología y Archivología	31
Gráfico 13. Razones para participar en un EFI.....	31
Gráfico 14. Tu participación en el EFI implicó.....	32
Gráfico 15. Lugar de implementación del EFI	33
Gráfico 16. Actividades realizadas en el trabajo con actores sociales.....	35
Gráfico 17. La interdisciplina en el EFI.....	36

Introducción

La extensión es uno de los tres pilares del quehacer universitario. En los últimos quince años, con las modificaciones en la Ordenanza de Grado de la Udelar impulsadas por las transformaciones de la segunda reforma universitaria, los nuevos planes de estudio comenzaron a incorporarla dentro de las carreras de forma más orgánica y fue tomando visibilidad dentro de la oferta curricular, por lo general, canalizada a través de los Espacios de Formación Integral (EFI). Estos espacios permiten articular la función de enseñanza con la extensión o con la investigación y fueron una de las principales modalidades de la curricularización de la extensión desde 2009. A estos se les suma la promoción de convocatorias a proyectos estudiantiles de extensión o la participación de estudiantes en proyectos coordinados por equipos docentes.

Históricamente defendida, reclamada y promovida por el estudiantado, la extensión en este nuevo contexto ganó terreno dentro de la institucionalidad y dejó de ser una modalidad «por fuera» de la currícula, desde espacios periféricos de la actividad académica. En esta investigación se pretende indagar las percepciones y perspectivas del estudiantado de la Facultad de Información y Comunicación (FIC) respecto a las prácticas de extensión por las que transitaron a lo largo de la carrera, incluyendo los EFI, los proyectos estudiantiles y la participación en proyectos financiados por la Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (CSEAM).

Esperamos que los resultados que emergen de este trabajo sean insumos valiosos para potenciar el desarrollo de la extensión e integralidad en la FIC, así como identificar necesidades específicas que estas experiencias presentan en nuestro servicio, aportar reflexiones sobre los puntos de contacto, tensiones y acuerdos entre las miradas de los actores universitarios involucrados en este tipo de experiencias y habilitar a pensar nuevas estrategias que fortalezcan las experiencias en desarrollo y las venideras, lo que apunta a mejorar la formación de docentes y estudiantes,

la articulación disciplinar dentro de la FIC y el sostenimiento de propuestas de sistematización de experiencias de extensión e integralidad.

La Unidad de Extensión y Actividades en el Medio (UDEA) llevó adelante entre fines de 2017 y 2020 el proyecto «Relevamiento de actividades de extensión e integralidad de la FIC», en el que se sistematizaron las experiencias de los EFI desarrollados entre 2013 y 2017. Este trabajo partió del relevamiento de los formularios de presentación y evaluación de los EFI del período y de entrevistas semiestructuradas a docentes referentes de varios de ellos; culminó con la publicación del libro *Miradas sobre la extensión desde los EFI. La construcción de la extensión en la experiencia de los EFI en la FIC: emergentes hacia una formación integral*, que refleja los principales resultados y reflexiones de la investigación.

Tal como se desprende de sus reflexiones finales, esa primera sistematización dejó abiertas las puertas para desarrollar nuevas líneas de investigación que amplíen y profundicen varias de las dimensiones trabajadas, en particular, se señaló la importancia de enfocarse en las miradas estudiantiles respecto a la extensión, su curricularización, las implicancias dentro de sus procesos de formación, sus debilidades y fortalezas.

Si bien la experiencia estudiantil fue un eje importante en la investigación, estuvo mediada por la visión del equipo docente implicado en los EFI y resultaba de particular interés profundizar en sus perspectivas.

Por otra parte, el período antes analizado estuvo marcado por la conformación de una nueva institucionalidad, que incluyó la creación de la propia facultad, la implementación de nuevos planes de estudio para sus tres carreras y la mudanza al nuevo local. En ese sentido, el presente proyecto se enfoca —de acuerdo a los dispositivos metodológicos construidos en la anterior sistematización— en un período más reciente y actual (2018-2021) que a su vez nos permite indagar en transformaciones aún no estudiadas, como las implicancias de la emergencia social y sanitaria en las experiencias de extensión e integralidad.

Buscamos, de esta forma, continuar con una línea de sistematización de prácticas de extensión en la FIC¹ que permita poner énfasis en la

1 Refiere al mencionado «Relevamiento de actividades de extensión e integralidad de la FIC» (2013-2017) y a *Saberes construidos: reflexiones sobre extensión en la FIC*, compilado por la UDEA.

mirada estudiantil sobre estos procesos, así como comparar datos respecto al período antes analizado y delinear algunas características propias de una etapa marcada por las limitantes en la presencialidad y la nueva coyuntura social.

Los objetivos específicos de este proyecto son los siguientes:

- Relevar datos generales sobre las propuestas de EF1 y proyectos estudiantiles de extensión desarrollados en el período 2018-2021.
- Analizar las percepciones estudiantiles sobre sus experiencias en extensión, considerando sus motivaciones, aprendizajes, valoraciones sobre los dispositivos pedagógicos, formación profesional, vínculo con actores sociales y procesos interdisciplinarios.
- Caracterizar las implicancias del contexto de emergencia social y sanitaria en el desarrollo de experiencias de extensión en el período 2020-2021.
- Comparar los resultados generales de esta investigación con los del período 2013-2017.

Antecedentes

Además del mencionado trabajo de la UDEA, antecedente directo de esta propuesta, destacamos el proyecto «Evaluación de las políticas de extensión: la experiencia de los Espacios de Formación Integral», coordinado por Antonio Romano (2014). Se trata de un contexto institucional en el que comenzaban a implementarse los EFI en el marco del proceso de curricularización de la extensión que promovió la segunda reforma universitaria. En esa investigación, se entrevistó a docentes y estudiantes de toda la Udelar que hubiesen participado en algún EFI durante 2012, además, se realizaron reuniones con 20 unidades de extensión, para luego sistematizar la información en categorías de análisis. Se propuso un abordaje cualitativo en torno a los discursos de los actores entrevistados y uno cuantitativo a partir de una encuesta con muestra representativa.

Se observó una heterogeneidad importante en las propuestas de EFI, que se vinculan también a las diferentes culturas institucionales de cada servicio, en algunos casos más concebidas como espacios para «formación de mejores profesionales» (Romano, 2014, p. 7) y en otros como promotoras del aprendizaje de estudiantes tanto como de docentes y «una forma de hacer universidad más comprometida con la realidad circundante» (p. 7). Se señala la categoría «experiencia» como una de las más presentes en los discursos referidos al EFI, en el entendido de que

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

También se subraya como característica distintiva de los EFI la capacidad para repensar las formas de articulación entre las funciones investigación, enseñanza y extensión, la diversidad de actores sociales y

universitarios que confluyen en estos espacios ampliando la noción de aula, así como la modificación de los roles entre docentes, estudiantes y actores sociales al partir de la necesidad de resolución de problemas cuyas respuestas no están disponibles a priori: «Lo que estructura la relación no es tanto el saber de quién lo pone a disposición de otros, como el no *saber* que convoca a la búsqueda de respuesta» (p. 48).

Por otra parte, se destaca la sistematización llevada adelante por la Unidad de Extensión de la Facultad de Ciencias Sociales, centrada en las percepciones estudiantiles de dicha facultad sobre su experiencia en EFI, que recoge a su vez un análisis comparativo entre los años 2014 y 2017 (Unidad de Extensión y Actividades en el Medio, 2015; Ferrigno y Marssani, 2018). En esta investigación se indagó sobre las percepciones estudiantiles en relación con sus experiencias en EFI teniendo en cuenta 3 tipos de relaciones: docente-estudiante, universidad - actores sociales y entre las disciplinas y los diferentes espacios donde se llevan adelante estas prácticas.

Primera etapa: relevamiento de proyectos

Para el desarrollo de esta investigación, en una primera etapa relevamos los proyectos en los que participaron estudiantes de las 3 carreras de la FIC y que involucraron a la función de extensión entre los años 2018 y 2021, que incluyen EFI, proyectos estudiantiles de extensión y proyectos financiados por las convocatorias de la CSEAM.

Los EFI fueron relevados a partir de los formularios de inicio y de evaluación presentados cada año por los equipos docentes en el marco de la convocatoria interna que realiza la UDEA, al igual que los proyectos estudiantiles de extensión de la FIC. Por otra parte, para los proyectos de extensión financiados por las convocatorias centrales de la CSEAM —de este u otros servicios en los que hubieran participado estudiantes de alguna de las carreras de FIC— se tomaron los datos proporcionados por el Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio (SCEAM).

En total, en el período estudiado (2018-2021) se relevaron 69 EFI,² 6 proyectos estudiantiles y 2 proyectos financiados por las convocatorias de la CSEAM,³ que incluyeron a 2340 estudiantes (cabe aclarar que el número de involucrados es menor, ya que si formaron parte de más de una propuesta, se contabilizó cada una de sus participaciones).

Uno de los objetivos de esta investigación consistió en observar cambios y continuidades en las experiencias de extensión durante la pandemia del virus covid-19, por lo que en la primera parte de la etapa del proyecto se trabajó separando los datos de los años 2018 y 2019, por un lado, y de 2020 y 2021, por el otro. En los años 2018 y 2019 se

2 Se trata de 69 EFI que articularon la enseñanza con la extensión (en algunos casos también con la investigación). Quedaron por fuera de este relevamiento aquellos que solo articularon enseñanza e investigación.

3 En este caso quedó por fuera del relevamiento un proyecto que coincidió con un EFI realizado ese mismo año, para evitar que quedara duplicada la misma experiencia.

registraron 34 experiencias con algún componente de extensión:⁴ 29 EFI, 2 proyectos financiados por la CSEAM y 3 proyectos estudiantiles de la convocatoria interna de la FIC. En el período 2020-2021, se contabilizaron 43 experiencias: 40 EFI y 3 proyectos estudiantiles.

Segunda etapa: la encuesta

En una segunda etapa, diseñamos una encuesta destinada a estudiantes que participaron de alguna de las experiencias relevadas. Para tales fines, elaboramos una base de datos con todas las experiencias del período 2018-2021 y los datos de cada participante: nombre, carrera de pertenencia y, cuando estuvo disponible, correo electrónico. Dicha información fue en parte extraída de los informes de evaluación de los EFI, de los propios proyectos, de los datos solicitados a los equipos docentes responsables o de las actas de Bedelía (cuando los EFI estaban vinculados a unidades curriculares específicas). Conseguimos así armar una base de datos propia de 1169 contactos de estudiantes que se involucraron en alguna de las experiencias de extensión en el período de análisis.

El diseño de la encuesta se hizo considerando antecedentes significativos sobre la temática, ordenados cronológicamente: el informe final *Evaluación de las políticas de extensión: la experiencia de los Espacios de Formación Integral (EFI)* —coordinado por Antonio Romano (con el equipo conformado por Leticia D'Ambrosio, Adrián Silvera y Victoria Méndez desde el SCEAM en 2014)—; el documento de trabajo *Espacios de Formación Integral (EFI) en la Facultad de Ciencias Sociales: percepciones de los estudiantes* —publicado por la Unidad de Extensión de dicho servicio en junio de 2015—, y la investigación desarrollada por la UDEA sobre la extensión en el marco de los EFI en la FIC (Pritsch *et al.*, 2020).

4 Dentro de estas no se contabilizaron 2 ediciones del EFI Vivir la Universidad, en los años 2018 y 2019, respectivamente, ya que se trata de una unidad curricular masiva (curso obligatorio para todos los estudiantes del primer semestre de la carrera de Comunicación, 1300 entre los 2 años en que se implementó) que promovió el vínculo con el medio, en particular, el propio medio universitario, pero que no incluyó actividades de extensión que implicaran diálogo de saberes con actores no universitarios, rasgo que la UDEA entiende indispensable de cara a los objetivos de esta investigación.

Decidimos que la encuesta fuera autoadministrada mediante un formulario virtual de Google y procuramos que no fuera demasiado extensa ni compleja, pero que permitiera extraer información significativa para los objetivos de la investigación. Además, consideramos importante diferenciar entre estudiantes de Comunicación y de Información (Bibliotecología y Archivología) y que pudieran señalar dentro de la encuesta las experiencias en las que participaron a lo largo de todo el período, luego, debían elegir la que les resultó más significativa para completar las preguntas específicas. La encuesta contó con 19 preguntas de las cuales solo 5 fueron abiertas. Otra de las decisiones adoptadas para el diseño de la encuesta fue que se centrara en las experiencias de EFI, se dejó afuera la participación en proyectos estudiantiles o proyectos financiados por la CSEAM, ya que estos implicaron un número muy pequeño en relación con los primeros, y resultarían difíciles de insertar en el formulario sin complejizar la diversidad de respuestas, además de la dificultad para comparar los datos generales.

La UDEA coordinó la difusión de la encuesta —a partir de la base de datos propia— en la plataforma Mailchimp y luego mediante su propio correo institucional. La convocatoria para completarla fue reforzada a través del envío al grupo de Google estudiantes@fic.edu.uy y en articulación con la Unidad de Comunicación de la FIC, que publicó una noticia en la web y en sus redes sociales. En marzo de 2022 comenzamos a divulgar la encuesta entre el estudiantado que participó de experiencias de extensión. Ni bien se fueron obteniendo respuestas avanzamos en la difusión filtrando los correos de estudiantes que ya habían participado. La encuesta estuvo disponible para ser respondida hasta mayo de ese mismo año.

Recibimos 150 respuestas sobre un total de 1169 estudiantes que constaban en la base de datos. Cabe aclarar que no se trata de un muestreo representativo del total, pero implica un número importante que es posible cruzar con algunos datos ya obtenidos y relacionados con la sistematización de las experiencias de extensión del período.

Del total de estudiantes que completaron la encuesta, dos tercios pertenecen a la Licenciatura en Comunicación (100 respuestas), mientras que las licenciaturas en Bibliotecología y en Archivología representan cada una un tercio de las respuestas obtenidas (25 cada una).

Consultamos a Bedelía por la cantidad de estudiantes activos por carrera en cada año. Si bien no pudimos contar con esa información, sí fue facilitada la cantidad de estudiantes ingresantes por año y por carrera (tabla 1).

Tabla 1. Cantidad de estudiantes ingresantes por año y por carrera

Ingresantes por carrera por año	Archivología	Bibliotecología	Comunicación	Total
2018	52	65	1048	1165
2019	90	88	1186	1364
2020	83	59	1280	1422
2021	108	81	1410	1599
Total	333	293	4924	5550
% del total de ingresantes 2018-2021	6%	5,28%	88,72%	100%

Fuente: Elaboración propia.

Si consideramos la totalidad de ingresantes entre los años 2018 y 2021, así como el análisis de cada año desglosado, se observa que la cantidad de estudiantes de Comunicación es sustancialmente mayor que la de las carreras de Archivología y Bibliotecología; en este sentido, se puede suponer que las respuestas de la encuesta suponen una subrepresentación de estudiantes de Comunicación, que constituyen bastante más que dos tercios de la cantidad total, y una sobrerrepresentación de estudiantes de las carreras vinculadas al Instituto de Información.

En la encuesta se preguntó si habían participado de alguno de los EFi del listado, diferenciando por Instituto de Comunicación e Información. En el caso de Comunicación podían elegir entre 31 opciones, en el de Información, entre 30, en ambos podían marcar todos los proyectos en los que participaron. A continuación, se les pidió que eligieran solo uno de los EFi entre los que participaron —el que les resultó más significativo— y que señalaran en qué año lo hicieron. El resto de las preguntas fueron en relación con esa experiencia: cuáles fueron las motivaciones para elegirlo, qué implicó en cuanto a tareas y toma de decisiones formar parte de ese EFi, cuáles fueron las actividades realizadas con actores sociales y dónde se implementó el EFi. En estos casos, quienes participaron de la encuesta eligieron entre las opciones dadas y podían agregar de forma manual alguna opción que no estuviera entre las brindadas.

Algunas preguntas se centraron en aspectos conceptuales, como el proceso de aprendizaje y la relación entre teoría y práctica en la participación en estos proyectos; las opciones de respuesta eran «Sí», «No», «Parcialmente» y «No corresponde». Luego, se les pidió que valoraran algunos enunciados en una escala de 5 opciones que iban desde «Totalmente de acuerdo» hasta «Totalmente en desacuerdo»; los ejes sobre los cuales se consultó fueron en relación con modalidades de aprendizaje, enseñanza fuera de la universidad, modos de relacionamiento entre quienes participaron, tipo y modo de producción de conocimiento, acercamientos novedosos a problemáticas o temáticas sociales, aportes para una formación integral, características y tipos de evaluación. Por último, y a partir de opciones, se les pidió que señalaran todas las referidas al trabajo interdisciplinario que encontraron presentes en su EFi: con docentes o estudiantes de otras disciplinas, incorporación de conocimientos, diálogos disciplinares, entre otros.

Hacia el final se hicieron 3 preguntas abiertas y opcionales: 1) Desde tu experiencia, ¿cuáles consideras que son las principales tensiones y potencialidades que tienen los EFi?; 2) ¿Cuáles fueron las mayores dificultades vividas en el encuentro con los actores sociales y cuáles sus principales aportes?; 3) ¿Consideras que el contexto de pandemia transitado en 2020 y 2021 condicionó la experiencia? ¿En qué sentido? Por último, tuvieron un espacio para comentarios y reflexiones, también opcional.

Tercera etapa: grupo de discusión

A partir de un análisis primario de la encuesta y de haber llegado a ciertas categorías —sobre las que profundizaremos en el análisis—, se decidió realizar un grupo de discusión, por su aporte significativo para profundizar sobre algunos ejes de análisis.

Los criterios de selección para invitar a estudiantes al grupo de discusión fueron los siguientes:

- Presencia de ambos períodos (2018-2019 y 2020-2021).
- Presencia de ambos institutos.
- Experiencias de sensibilización y profundización (al inicio de la carrera o con esta ya avanzada).
- Que al responder la encuesta de esta investigación hayan completado las preguntas de respuesta breve, lo que se consideró un indicio de tener disposición para el intercambio.

Proyectamos crear 2 grupos de discusión de entre 4 y 6 personas, con el objetivo de comparar y poner en diálogo los diferentes debates. Sin embargo, a partir de las respuestas obtenidas y las dificultades para la participación de estudiantes se pudo concretar un único grupo. Este se realizó en agosto de 2022 a través de la plataforma Zoom. Participaron 6 estudiantes, 3 de Comunicación, 2 de Bibliotecología y 1 de Archivología, ingresantes entre los años 2015 y 2018, salvo un caso, que ingresó a la carrera en 1999. 4 fueron participantes de EFI y 2 de proyectos estudiantiles de extensión (un caso de la convocatoria interna de la FIC y el otro de los financiados por la CSEAM). 4 señalaron su experiencia en el período 2018-2019 y 2 eligieron las del 2020-2021.

La metodología propuesta consistió en presentar ejes temáticos considerados significativos a partir del análisis de los documentos y los resultados de la encuesta, los roles de quienes participaron de la investigación se dividieron entre la presentación y moderación del debate y el registro de los intercambios. Los ejes propuestos para el intercambio fueron los siguientes:

1. Los espacios de trabajo (en relación con cuáles fueron los espacios en los que se desarrolló la experiencia).

2. Los actores sociales (cómo nació la experiencia y se desarrolló el vínculo).
3. La relación docente-estudiante en el marco de la experiencia.
4. Los aprendizajes en el proceso (propios y de los demás actores involucrados).
5. La evaluación (cómo, qué y quiénes evaluaron).
6. La tensión producto y proceso en las experiencias.
7. La problematización de su práctica de extensión (si logran identificar qué es lo que distingue la extensión de otras funciones universitarias).

Tratamiento de la información

Un primer análisis cuantitativo de la información obtenida en la encuesta nos permitió hacer algunas comparaciones e identificar repeticiones en las experiencias. Con las respuestas de las 3 preguntas abiertas elaboramos un análisis cualitativo más minucioso intentando indagar sobre sentidos que se repitieran con frecuencia —técnica bola de nieve (Atkinson y Flint, 2001)— y señalando información o características que llamaran la atención por su singularidad.

Los primeros resultados fueron puestos en diálogo con las conclusiones de la investigación anterior (Pritsch *et al.*, 2020) y con algunas investigaciones ya mencionadas que se realizaron en otros servicios. Asimismo, se fueron comparando los datos obtenidos entre el primer y segundo período de análisis a fin de identificar posibles tensiones, diferencias o continuidades. Con estos elementos se construyeron los ejes o categorías consideradas más significativas para profundizar en el grupo de discusión, aunque no representen una muestra del total de estudiantes que participaron de alguna experiencia de extensión en el período relevado, constituyen insumos para conocer más sobre la perspectiva estudiantil y pensar posibles transformaciones que mejoren esta actividad.

Análisis y resultados

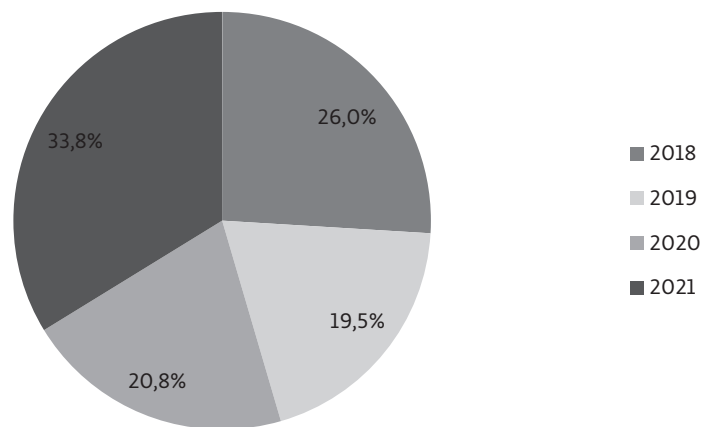
Experiencias de extensión del período 2018-2021: algunos datos cuantitativos

Antes de comenzar con el análisis de las percepciones estudiantiles, que-remos presentar algunos datos cuantitativos a partir del relevamiento de las experiencias de extensión realizadas en la FIC en el período 2018-2021: 2340 estudiantes participaron en alguna experiencia que involucra la función de extensión en dicho período.⁵ 657 lo hicieron en los años 2018 y 2019, mientras que 1683 lo hicieron entre 2020 y 2021. Llama la atención, en principio, que en el primer subperíodo se registrara una menor cantidad de proyectos —así como de estudiantes— respecto a los 2 años marcados por el contexto de emergencia sanitaria, en los que se encontró un crecimiento significativo de propuestas y de estudiantes involucrados. Es interesante dado que fueron años en los que la circulación y los contactos interpersonales estuvieron ausentes o espaciados. Cabe preguntarse cómo creció el desarrollo de la extensión, el diálogo con actores sociales, en un contexto de crecientes dificultades para el encuentro.

La cantidad de experiencias relevadas no varía sustancialmente durante el período, si bien en 2021 es notorio un crecimiento significativo. Esto da cuenta de un aumento importante en la cantidad de estudiantes que participaron en las propuestas en 2020 y 2021.

5 Se trata en realidad de la cantidad de estudiantes relevados dentro de cada experiencia de extensión, pero al participar de más de una actividad, en muchos casos, no es el número total de estudiantes «reales», cifra que es un tanto menor.

Gráfico 1. Año de edición del proyecto

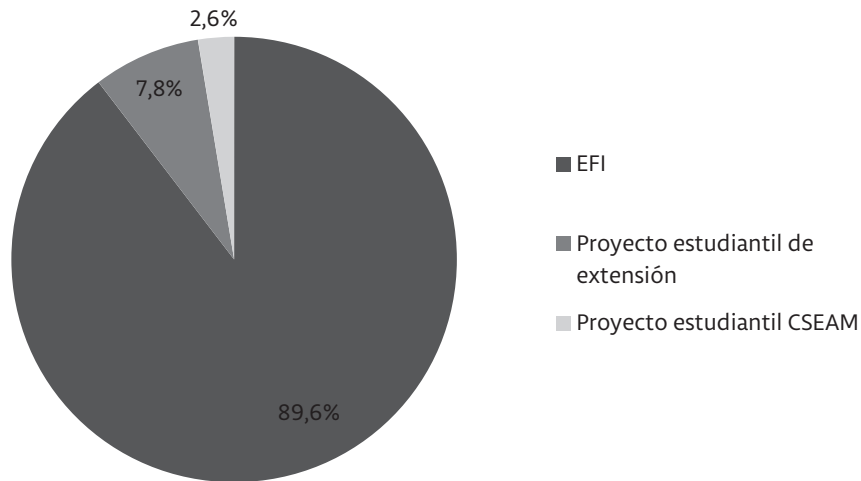


Fuente: Elaboración propia.

La gran mayoría de experiencias de extensión se vincula al dispositivo de EPI (89,6%), mientras que en el período se realizaron solo 6 proyectos estudiantiles de extensión (7,8%) y 2 proyectos financiados por la convocatoria de la CSEAM, uno en la línea Trayectorias Integrales y otro en Proyectos sobre Derechos Humanos.

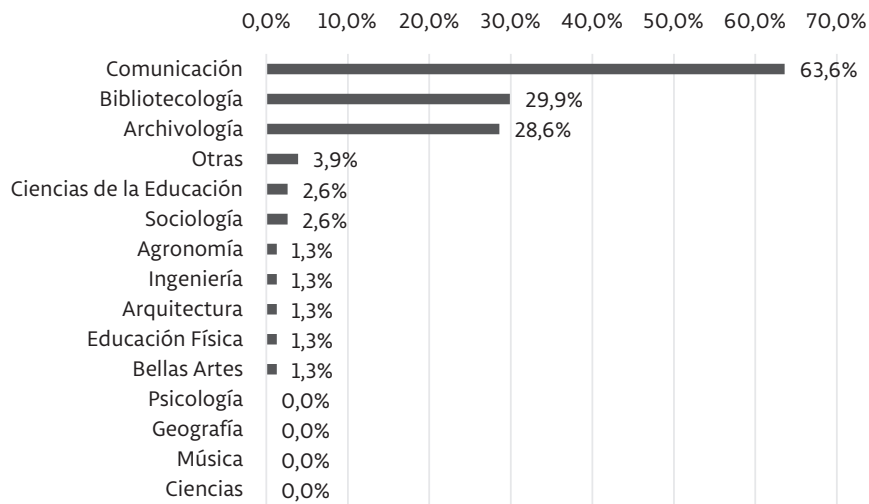
En cuanto a las carreras involucradas en los proyectos de extensión del período, se destaca Comunicación con el 63,6%, mientras que Bibliotecología y Archivología participaron del 28,6% y el 29,9%, respectivamente. Es de señalar que existen proyectos que trabajaron desde un enfoque interdisciplinario, involucrando a las carreras de Agronomía, Ingeniería, Arquitectura, Ciencias de la Educación, Sociología y Bellas Artes. Casi una cuarta parte de las experiencias (23,4%) contó con al menos un docente de otro servicio universitario, pero la participación de estudiantes de otros servicios se reduce a 15,6%.

Gráfico 2. Tipo de proyecto



Fuente: Elaboración propia.

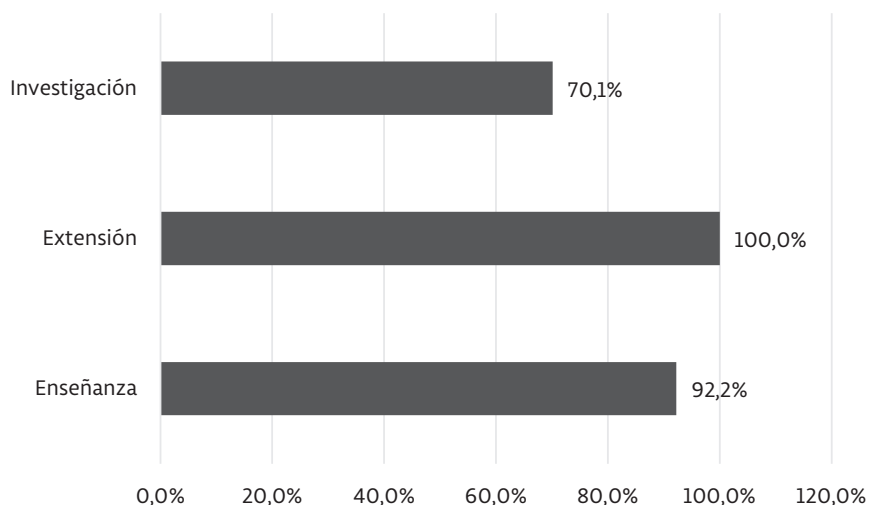
Gráfico 3. Carreras involucradas en el proyecto



Fuente: Elaboración propia.

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

Gráfico 4. Funciones universitarias que articula

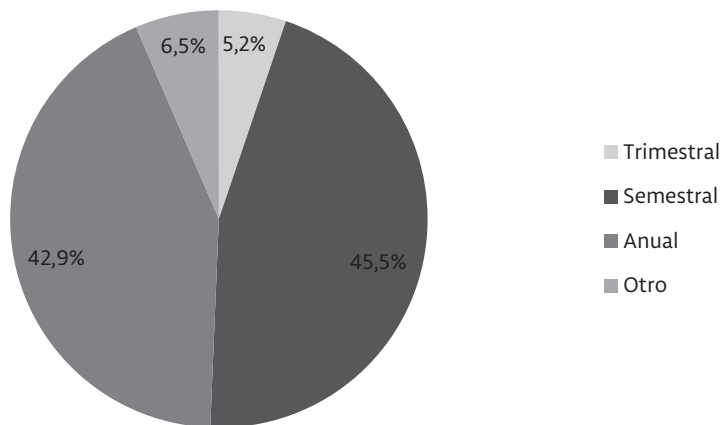


Fuente: Elaboración propia.

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

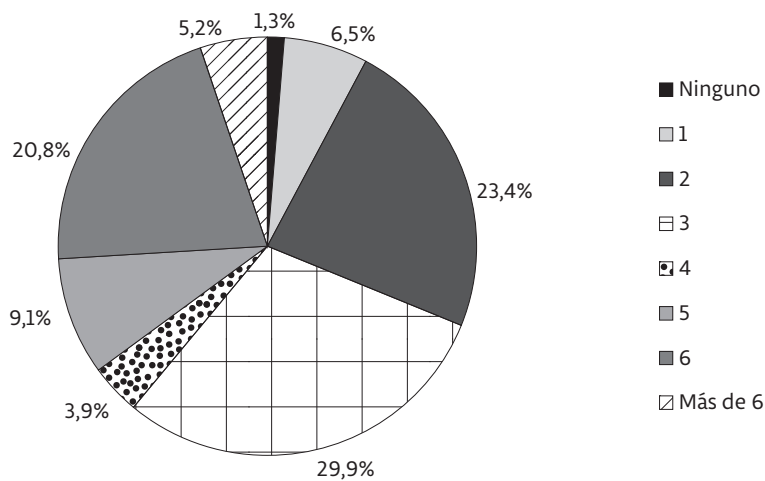
La cantidad de docentes que participaron en cada proyecto de extensión es bastante heterogénea: si bien en la mayor parte de los casos fueron tríos (29,9%) o duplas (23,4%), también varias experiencias estuvieron integradas por 6 docentes (20,8%), por 5 (9,1%) o por 4 (3,9%). En algunos casos fueron sostenidas por solo un docente (6,5%).

Gráfico 5. Duración del proyecto



Fuente: Elaboración propia.

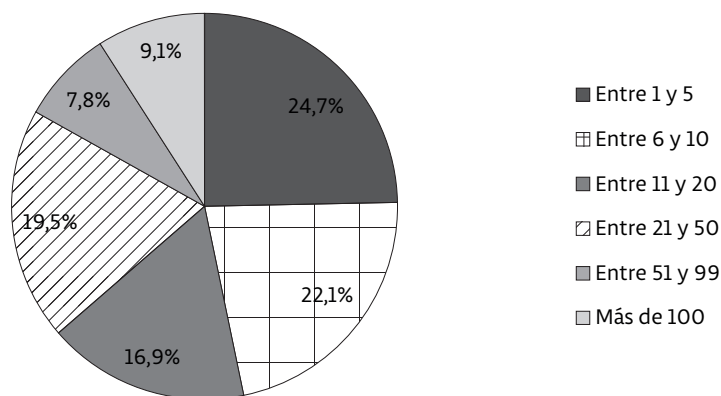
Gráfico 6. Cantidad de docentes FIC involucrados en el proyecto



Fuente: Elaboración propia.

En relación con la cantidad de estudiantes que participaron en las diferentes experiencias de extensión, su número es bastante dispar: algunos proyectos contaron con la participación de más de 100 (7,8%), otro tanto involucró entre 51 y 99 estudiantes, mientras que resultó pareja la cantidad en el resto de los intervalos, como muestra el gráfico 7. De todos modos, se puede destacar que casi un tercio (30,1%) de los proyectos contó con la participación de más de 20 estudiantes, cantidad importante para las dinámicas que suelen tener las experiencias de extensión.

Gráfico 7. Cantidad de estudiante que participaron del proyecto



Fuente: Elaboración propia.

Entre las temáticas que abordaron los proyectos de extensión del período, en función de las palabras clave relevadas en los formularios de presentación de las propuestas, se destacaron las siguientes: comunicación (37,7%), organizaciones (20,8%), derechos humanos (19,5%), información (18,2%), identidad (18,2%), participación (18,2%), memoria (15,6%), patrimonio documental (15,6%), educación (14,3%), documentación audiovisual (11,7%), investigación (10,4%), etnografía (3,9%), gestión de proyectos (3,9%) y ruralidad (3,9%), entre otras.

Gráfico 8. Temática del proyecto

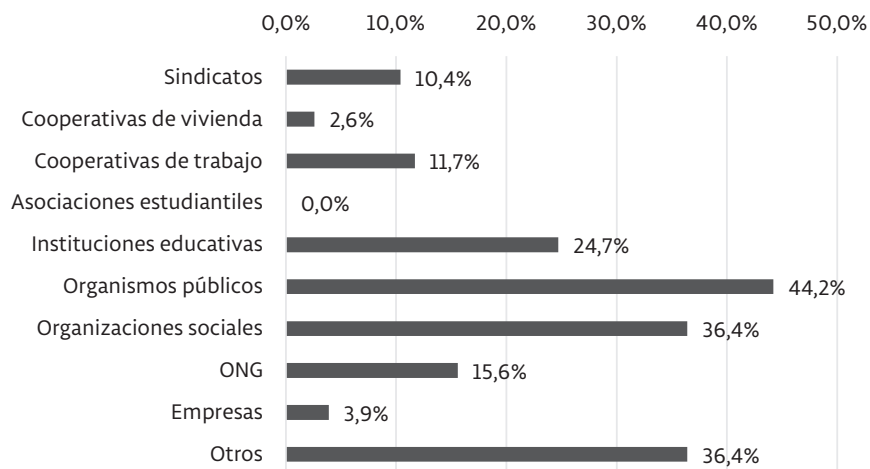


Fuente: Elaboración propia.

Las experiencias se desarrollaron en Montevideo en 75 de los 77 casos relevados (97,4%), aunque cerca de un 30% se hicieron en otros territorios, tales como Canelones, Lavalleja, Paysandú y Cerro Largo, entre otras.

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

Gráfico 9. Actores sociales con los que se articuló en el proyecto



Fuente: Elaboración propia.

Percepciones estudiantiles: ¿Qué dice la encuesta sobre las experiencias de extensión de los y las estudiantes?

En relación con las opciones más señaladas, el EFI Optativas Comunicación Educativa y Comunitaria, marcada por casi un tercio del estudiantado de Comunicación que completó la encuesta, es por lejos la experiencia más transitada. Cabe aclarar que dicho EFI es en realidad un conjunto de unidades curriculares (uc) optativas dentro de la orientación Comunicación Educativa y Comunitaria y tienen en común una modalidad que integra los procesos de enseñanza con actividades de extensión e investigación. Se incluyen en este EFI las uc Introducción a la Comunicación Comunitaria, Metodologías Participativas, Educación para los Medios, Mapeos Comunicacionales y Comunicación y Extensión Rural (esta última en conjunto con la Facultad de Agronomía). De hecho, en términos nominales, este EFI contó en el período 2018-2021 con la participación

de 639 estudiantes (y fue señalado por el 32% del estudiantado de Comunicación que participó de las encuestas).

En un segundo escalón se encuentra el EFI Comunicación y Accesibilidad, que con tan solo 2 ediciones —ambas en pandemia— aparece con una participación del 16% del estudiantado de Comunicación encuestado.

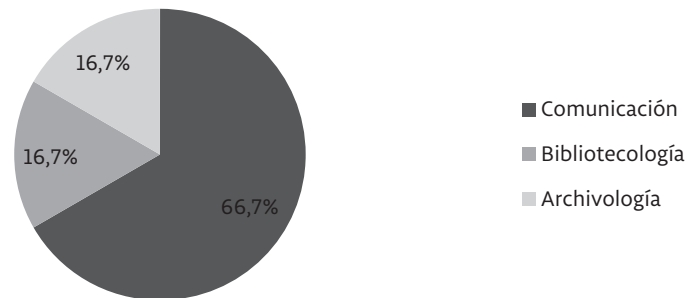
En el momento de seleccionar la experiencia más significativa para contestar las preguntas valorativas, se repiten, con ciertas diferencias en su proporción, las opciones antes señaladas: Opcionales de Comunicación Educativa y Comunitaria (22%), Comunicación y Accesibilidad (14%), Monitoreo de la Publicidad Uruguaya en Clave de Género (10%), STTFT de Comunicación Educativa y Comunitaria (6%), STTFT de Comunicación Organizacional (6%), Sociedad, Cultura y TIC (6%) y otras 21 propuestas que representan entre el 1 y el 5%.

Entre quienes cursan o cursaron Archivología y Bibliotecología, destacan los EFI Proyecto Byblos (20%) y Rescate del Archivo Musical Fundación Cienarte (16%).

En cuanto al año de participación de la experiencia seleccionada, existió una sobrerrepresentación de 2021 (65%) y de 2020 (21%) en relación con 2019 (10%) y 2018 (4%). Si bien 2021 fue un año de crecimiento importante en cuanto a la cantidad de propuestas de EFI (28) y estudiantes participantes (1156), se entiende que tal sobrerrepresentación podría tener que ver con una mayor proximidad en el tiempo de la experiencia transitada o que el estudiantado más activo dentro de nuestra base de datos tendió a ser aquel que concentró su participación en EFI en 2021 y 2020, mientras que una parte importante de quienes cursaron EFI en 2018 y 2019 podrían haber ya egresado a la fecha (lo cual, de todas formas, no inhabilitaba a completar la encuesta).

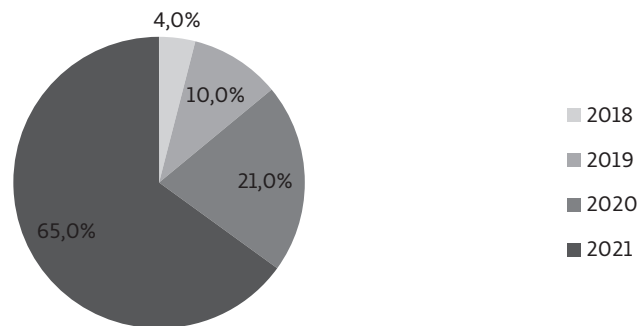
Con respecto a las razones para participar en un EFI, la mayoría señala que es por las temáticas que este abordaba, aunque se aprecia en segundo lugar la cuestión de los créditos otorgados como un factor importante. También se destaca a la hora de participar el trabajo práctico que posibilita, así como el equipo docente referente de esa propuesta. Menos mencionados como factor decisivo son los actores con los cuales se trabajaría, el hecho de identificarse como obligatorio o la recomendación/invitación de pares.

Gráfico 10. Carrera que cursa o cursó



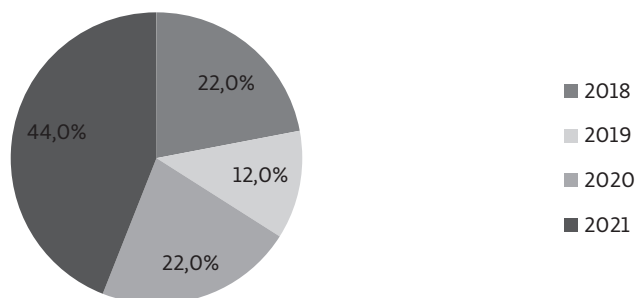
Fuente: Elaboración propia.

Gráfico 11. Año de participación en el EFI, estudiantes de Comunicación



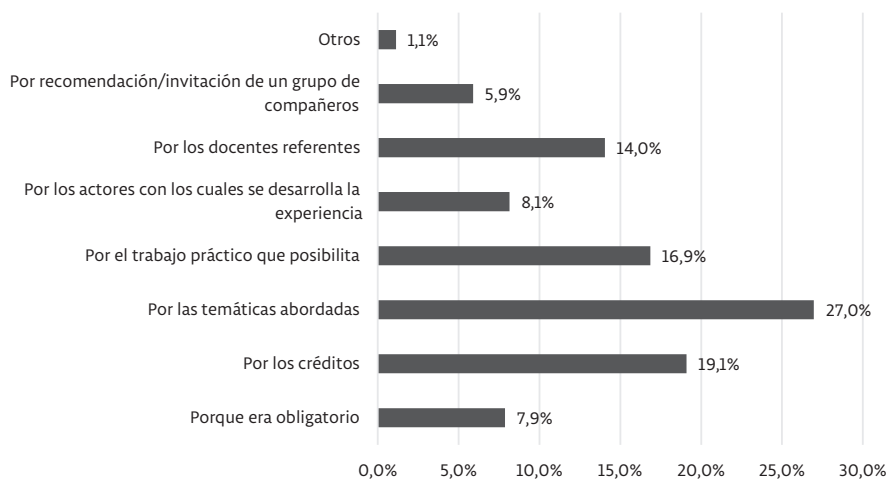
Fuente: Elaboración propia.

Gráfico 12. Año de participación en el EFi, estudiantes de Bibliotecología y Archivología



Fuente: Elaboración propia.

Gráfico 13. Razones para participar en un EFi



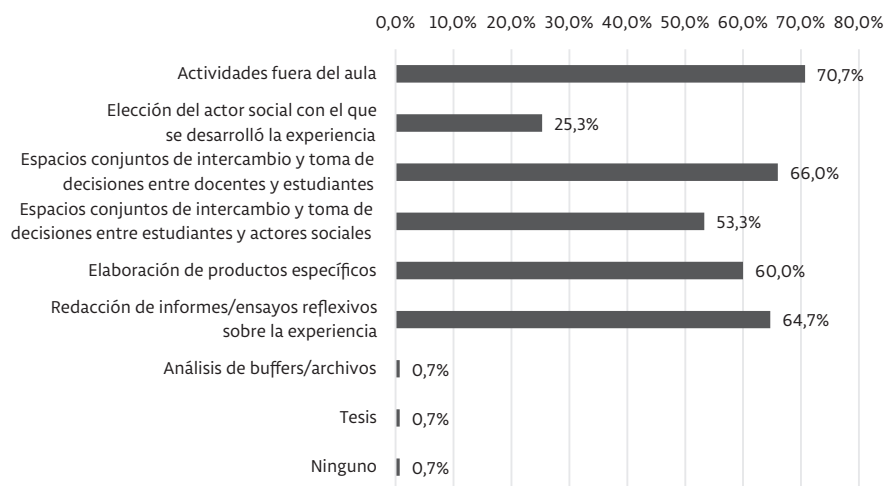
Fuente: Elaboración propia.

El interés en las temáticas propuestas por los equipos docentes parece ser una de las principales razones por las que el estudiantado selecciona el EFi en el cual quiere participar. Cabe destacar que la FIC se caracteriza por ser un servicio con abundancia de propuestas de EFi, que

desde el año 2018 en adelante aumentan en número de año a año y, en este sentido, existe una variedad de opciones temáticas que posibilitan la elección según sus intereses.

Por otra parte, resulta un dato no menor que el 45,3% de quienes fueron encuestados haya señalado a los créditos como motivación, así como que el 18,7% señale «porque era obligatorio». Esto puede entenderse en un contexto en el cual cambiaron los planes de estudio de las 3 carreras y es requisito para el egreso la participación en una experiencia de extensión universitaria. Además, resulta llamativo que la referencia al equipo docente tenga mayor incidencia en la decisión que los actores sociales con los que se trabajará y que la recomendación de los pares.

Gráfico 14. Tu participación en el EFi implicó...

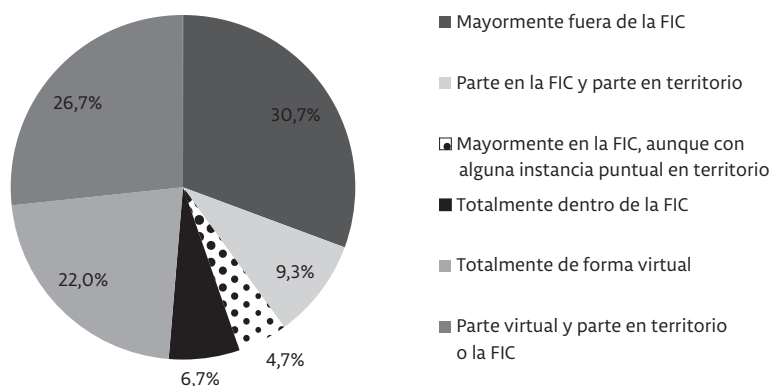


Fuente: Elaboración propia.

El 70,7% de quienes completaron la encuesta manifiesta haber tenido actividades fuera del aula. Esto deja entrever que casi un 30% (poco menos de un tercio) no tuvo actividades fuera de esta, lo que lleva a pensar en las particularidades del período atravesado por la pandemia (2020-2021) y cómo se articuló lo territorial con las limitantes propias de la emergencia sanitaria.

Del total de respuestas, se extrajo que 31 EFi se desarrollaron en 2018 y 2019. En estos años ninguno fue realizado de manera virtual y solo 3 fueron enteramente en las instalaciones de la facultad. Del total, 119 proyectos se ejecutaron en 2020 y 2021. En 2020 no hubo ninguna experiencia que se llevara a cabo totalmente dentro de la FIC y hubo 8 (una cuarta parte del total de ese año) totalmente virtuales. En 2021, 23 de las 87 propuestas (de nuevo, una cuarta parte de ese año) fueron desarrolladas completamente en modalidad virtual y se registraron 5 desarrolladas totalmente en facultad. A partir de las experiencias del estudiantado, se pueden encontrar rasgos de una gran transformación de los espacios y modalidades en las que acontece el trabajo de los EFi, la modalidad «totalmente virtual» aparece como una opción a partir del comienzo de la pandemia.

Gráfico 15. Lugar de implementación del EFi



Fuente: Elaboración propia.

En una cuarta parte de los casos (25,3%), los encuestados señalaron haber participado en la elección del actor social con el cual trabajar. Esto habla de la existencia de EFi que parten de acuerdos de trabajo con actores sociales previos a su implementación y otros en los que hay una línea temática o perspectiva de trabajo acordadas, pero el estudiantado es quien debe formar parte de la instancia de contacto y acuerdo de trabajo con los actores sociales.

El 66% señaló que existieron «espacios conjuntos de intercambio y toma de decisiones entre docentes y estudiantes», mientras que el 53,3% expresó que tuvieron instancias de intercambio y toma de decisiones junto con los actores sociales.

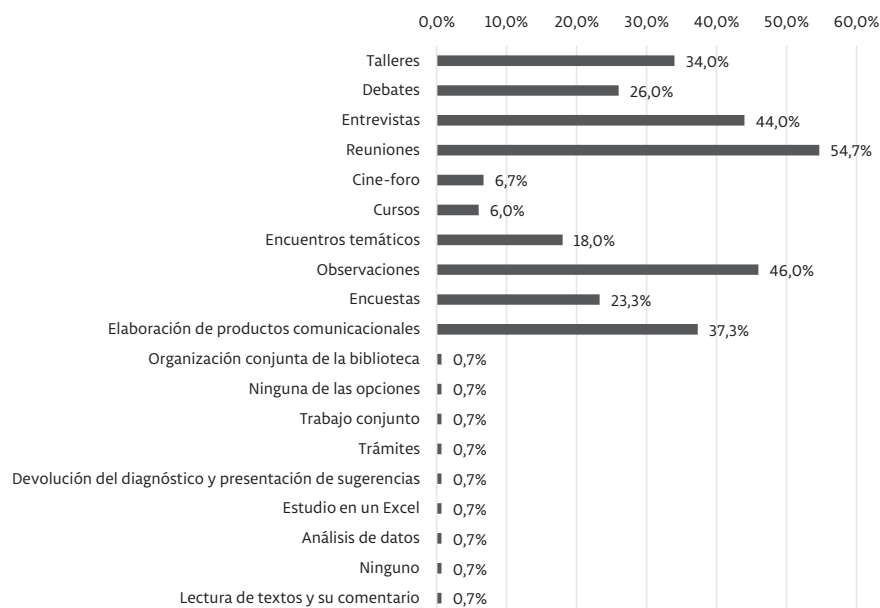
El 60% indicó que su participación implicó la elaboración de productos específicos (audiovisuales, fotografía, audio, materiales impresos, instalaciones, sistematización, etc.), mientras que el 64,7% manifestó que tuvo que elaborar informes o ensayos reflexivos sobre la experiencia. Sobre lo primero, podría considerarse una característica de las carreras de la FIC la expectativa por productos concretos quizás más inespecíficos en otras carreras del área social (sociología, trabajo social, humanidades, ciencias políticas, psicología social, etc.) y que, de hecho, la demanda de actores sociales muchas veces parte de la necesidad de materializar un producto. En este punto, aparece una posible tensión en el marco de los proyectos de extensión en los cuales los procesos —fundamentales para el desarrollo de la propuesta— y la necesidad de productos finales —muchas veces solicitados por los actores sociales— condicionan los ritmos o modalidades de la experiencia.

En relación con actividades realizadas en el trabajo con actores sociales, el 54,7% respondió que llevó a cabo reuniones, el 46% observaciones, el 44% entrevistas, el 37,3% elaboración de productos comunicacionales y el 34% talleres. La encuesta, como instrumento, impide responder, por ejemplo, qué sucedió en las reuniones, observaciones y entrevistas, o cómo fue ese encuentro entre estudiantes y actores sociales. Sin embargo, se destaca de forma positiva que la más mencionada sea la reunión —por sobre la observación—, que necesariamente implica una posibilidad de diálogo e intercambio entre las partes.

En cuanto a los contenidos trabajados, el 78% de quienes fueron encuestados afirmó que los aspectos conceptuales favorecieron el abordaje de la problemática trabajada con los actores sociales, mientras que el 18% aseguró que esto se cumplió parcialmente. Respecto al trabajo de campo, el 80,66% apuntó que benefició la comprensión de los aspectos conceptuales trabajados en clase, mientras que el 15,33% dijo que esto se cumplió parcialmente y poco más del 1% negó que esto se cumpliera. A su vez, el 74% declaró que con su participación en la experiencia se generaron cambios en la mirada que tenía respecto a la problemática o los

actores sociales, contra el 8,66% que manifestó lo contrario. Si se analizan estas respuestas de manera relacionada, se puede pensar que la percepción del estudiantado es que existe una alta articulación entre los aspectos teóricos trabajados y la comprensión de las problemáticas o actores sociales con los cuales trabajan. En este mismo sentido también es alta la percepción de transformación de sus perspectivas al haber atravesado la experiencia de extensión. Esto se observa con mayor claridad respecto a los objetivos pedagógicos, en que el 82,66% de quienes respondieron afirmaron que la articulación entre teoría y práctica favoreció su proceso de aprendizaje.

Gráfico 16. Actividades realizadas en el trabajo con actores sociales

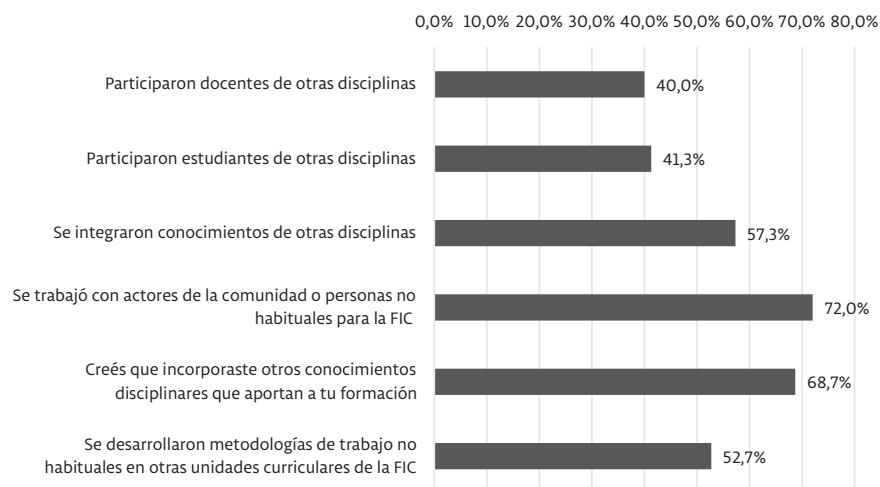


Fuente: Elaboración propia.

Sobre el trabajo interdisciplinar en el marco de estos proyectos, la respuesta con mayor positividad fue que se trabajó con actores de la comunidad o personas no habituales para el ámbito de la facultad (72%), seguida de la identificación de haber incorporado otros conocimientos

disciplinarios que aportan a la formación profesional (68,7%). El 57,3% señaló que se integraron conocimientos de otras disciplinas para abordar el problema u objeto de estudio y el 52,7%, que se incorporaron metodologías poco habituales respecto a otras unidades curriculares transitadas. Cerca del 40% identificó la concurrencia de docentes o estudiantes de otras disciplinas en el marco del proyecto. Es de destacar la presencia inherente de la interdisciplina en las percepciones del estudiantado, sin embargo, llama de forma positiva la atención que la más mencionada se vincula a un espacio de diálogo de saberes, esto es, a la conversación entre conocimientos académicos y populares, más que a disciplinas académicas.

Gráfico 17. La interdisciplina en el EFI



Fuente: Elaboración propia.

El 57,3% señaló estar totalmente de acuerdo en relación con la oportunidad que dan las experiencias de extensión para formarse con otros, fuera de la universidad, contra un 3% que está totalmente en desacuerdo con este enunciado. Un 60% manifestó estar totalmente de acuerdo con que se generaron nuevos espacios de aprendizaje en el marco de sus experiencias de extensión, así como modos de interrelación menos

estructurados entre quienes participaron con respecto a otras experiencias de enseñanza. El 88% está de acuerdo o totalmente de acuerdo en que haber pasado por la propuesta le permitió conocer una realidad ignorada o conocida de manera superficial y más del 80% consideró que en este contexto se dan modos de relacionamiento horizontales y que la experiencia le acercó a una formación profesional integral. Se destaca de esta sección de preguntas el alto porcentaje de respuestas que manifiesta estar de acuerdo respecto a la extensión como dispositivo que contribuye a la formación de profesionales integrales, que acerca al mejor conocimiento de realidades antes desconocidas por estudiantes y promueve modalidades pedagógicas diferentes a las de las unidades curriculares tradicionales.

A partir de la experiencia transitada, el 49,3% estuvo totalmente de acuerdo con que el trabajo con actores sociales le permitió relacionar múltiples dimensiones de la realidad social trabajada y el 38% estuvo de acuerdo con esta mirada, es decir, un total de 87,3% acuerda con esta premisa. Respondieron de manera similar sobre la construcción de herramientas nuevas para la formación: el 47,3% manifestó estar totalmente de acuerdo, el 36,6%, de acuerdo y el 5,3% , en desacuerdo.

El 41,3% manifestó estar de acuerdo con que en el marco de su experiencia se abordaron temáticas habituales de un modo diferente, mientras el 37,3% dijo estar totalmente de acuerdo con esta perspectiva. El 85,3% estuvo de acuerdo o totalmente de acuerdo en que esta experiencia le permitió recontextualizar o profundizar conocimientos previos, solo el 4,6% estuvo en desacuerdo con esta premisa. El 72,6% dijo estar de acuerdo o totalmente de acuerdo en que participar de esa experiencia le permitió construir problemas o proyectos de investigación, el 20,6% indicó estar parcialmente de acuerdo. En relación con la formación, el 78% dijo estar de acuerdo o parcialmente de acuerdo en que su participación interpeló aspectos de la formación, contra un 7,3% que manifestó su desacuerdo con este enunciado.

Con respecto a la evaluación, se consultó si en las experiencias en las que participaron se plantearon modos de evaluación diferentes a los habituales, el 68,6% plantearon estar de acuerdo o totalmente de acuerdo con que fue así, mientras el 11,3% manifestó lo contrario, el 20% restante estuvo parcialmente de acuerdo con esa afirmación. El 68,6% respondió

estar de acuerdo o totalmente de acuerdo con que la evaluación permitió avanzar en el análisis de la temática o problemática, mientras que solo el 6,6% señaló su desacuerdo. El 66,6% dijo estar de acuerdo o totalmente de acuerdo en que la evaluación se planteó de forma colectiva, mientras que el 21,3% planteó estar parcialmente de acuerdo. El 72% manifestó estar de acuerdo o totalmente de acuerdo en que las formas de evaluación favorecieron su proceso de aprendizaje y el 20,6% contestó estar parcialmente de acuerdo con esta afirmación.

Es de destacar que en las preguntas de la encuesta respecto a las valoraciones sobre el EFI o proyecto seleccionado predominan los acuerdos respecto a aspectos positivos y novedosos que permitieron las experiencias de extensión. Sin embargo, esta tendencia se modifica en las preguntas referidas a la evaluación en estas propuestas, en las que la respuesta «parcialmente de acuerdo» toma mayor protagonismo y siembra nuevas preguntas para quienes desarrollamos esta investigación: ¿Es necesario realizar cambios en las modalidades de evaluación?, ¿de qué tipo?, ¿cómo sería mejor?

Quienes venimos trabajando en esta temática entendemos que la evaluación es una de las etapas de mayores desafíos en proyectos de extensión. En la investigación realizada por la UDEA, que tuvo la perspectiva docente como protagonista, se pudo observar que la evaluación era la que tenía mayores puntos en común con la enseñanza clásica, en la cual casi en la totalidad de los casos se evalúa a estudiantes en pos de las exigencias curriculares con las metodologías habituales de los espacios conocidos (Pritsch *et al.*, 2020). Preguntarnos ¿qué evaluar?, ¿para qué evaluar?, ¿quién evalúa?, ¿cómo evaluar? lleva a tensiones por las que hemos pasado: cómo negociar los procesos de extensión con las exigencias curriculares. A esta inquietud se suma qué percibe el estudiantado de esta modalidad de evaluación. Algunas de estas inquietudes se tomarán en las siguientes etapas de la investigación.

Análisis de contenido: las preguntas abiertas y el grupo de discusión

Es probable que las preguntas abiertas, sobre el final de la encuesta, sean el recurso que ofrece mayor riqueza analítica respecto a las percepciones estudiantiles sobre sus experiencias de extensión. Con la intención de no restringir el envío de formularios por una duración excesiva en su llenado, intentamos ser concretos con esta última fase, que además configuramos como opcional, por lo tanto, era posible omitirla y enviar el formulario. Estas preguntas pusieron el foco en las tensiones y potencialidades de los EFI, en general, y en el trabajo con los actores sociales, en particular, así como en las implicancias del contexto de emergencia sanitaria que atravesó el período 2020-2021. Hemos recibido entre un 52% y un 60% de respuestas a las preguntas abiertas. A partir del estudio de esta parte construimos categorías de análisis que permitieron ordenar los resultados y fueron insumo sobre los que construir los ejes para los grupos de discusión.

A continuación, presentamos un análisis de contenido respecto a las respuestas recibidas, en el que incluimos algunos comentarios textuales que ilustran aspectos de las percepciones estudiantiles.

Trabajo en equipo y exigencia en los tiempos como desafío

En relación con las tensiones o dificultades planteadas por el estudiantado se identificaron algunas que llamaron la atención por su repetición o por su particularidad. Es destacable que en este caso la inmensa mayoría de estas percepciones corresponde a quienes seleccionaron experiencias de los años 2020 y 2021. Una de las más mencionadas fue la dificultad en el trabajo en equipo:

Las principales tensiones son los acuerdos a los que hay que llegar en grupo, son muchos trabajos y complejos que hay que preparar de manera colectiva y a veces se nos hace agotador, sobre todo porque es difícil articular los distintos puntos de vista.

En algunas ocasiones no se lograba cierto consenso con el grupo de trabajo y además la falta de algunos recursos importantes.

La toma de decisiones en conjunto muchas veces se puede tornar bastante compleja.

Las tensiones son las que pueden generarse entre las mismas personas participantes, en cuanto provienen de ámbitos diferentes. Pero estas mismas provocan instancias de aprendizaje, se convierten en potencialidades.

El trabajo en equipo fue señalado como una dificultad del proceso, pero al mismo tiempo, en muchos casos, fue reconocido como un aprendizaje significativo que, a pesar de haberse constituido como un conflicto en el transcurso de la experiencia, les brindó herramientas para enfrentarse a ese tipo de modalidad en el futuro.

También se hizo referencia en varias oportunidades a la exigencia que requiere la participación en un EFI, ya sea en relación con los tiempos y disponibilidades como con el trabajo que se debe realizar:

El inconveniente que veo es la gran cantidad de horas que debemos de dedicarle.

En mi caso, que estudio y trabajo, me fue muy difícil poder dedicar tiempo a esta actividad.

Tendrían que abarcar un horario más amplio porque a veces los EFI son interesantes, pero los horarios son complicados para los que estudian y trabajan.

Me resultó exigente en cuanto a tiempos de entrega, horas de clases, etc. Pude participar gracias a que fue virtual, si no, hubiese sido imposible.

Al salirse de la estructura de cursada habitual —en la que hay un horario y lugar establecidos de encuentro, un programa ya definido y un cronograma de clases, lecturas y trabajos ya claros desde el comienzo—, las experiencias de extensión generan dificultades en cuanto al manejo de tiempos que requieren más flexibilidad al estudiantado. Esto implica mayores obstáculos para quienes trabajan más horas, ya que cuando no se tiene claridad sobre los días y horarios en los que se desarrollarán las actividades, se genera una situación de incertidumbre sobre la

posibilidad de continuidad y su participación queda condicionada. Algunos comentarios parecen indicar que la virtualidad facilitó, en parte, una mayor participación en este tipo de actividades, al desterritorializar algunos espacios de encuentro y trabajo (más adelante nos detendremos específicamente sobre las implicancias y particularidades de la virtualidad en los procesos de extensión).

El tiempo dedicado a este tipo de procesos se señaló también como tensión en el sentido de la necesidad de profundizar en el trabajo realizado:

A veces pienso que estaría bueno poder tener más tiempo y hacerlo de forma más completa, pero también puede ser difícil mantenerlo en el tiempo.

Cuando profundizamos sobre este aspecto en el grupo de discusión, se enfatizó en la escasez de tiempo para cumplimentar con los objetivos y para desarrollar la experiencia con mayor tranquilidad, también apareció la expresión de deseo:

Me quedé con ganas de mucho más.

Las experiencias de extensión, sin duda, cuentan con tiempos difíciles de controlar en tanto incluyen a otros actores y suelen tener como eje estructurador problemáticas sociales para definir formas de trabajo que puedan abordarse desde diferentes perspectivas. Pueden identificarse tensiones entre los tiempos, percibidos a veces como excesivos, y la necesidad de completar de forma satisfactoria la experiencia.

Romper las fronteras entre teoría y práctica como potencial

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

Aplicar y profundizar los aprendizajes obtenidos en el curso.

Permite llevar a lo práctico lo aprendido en la carrera.

La posibilidad de poner en acción el conocimiento adquirido y reafirmarlo a la vez que se aprehende más sobre el tema a través del intercambio entre diferentes disciplinas y actores sociales.

Fue la primera oportunidad que tuve para aplicar los conocimientos que adquiriría en el campo, conocer otras realidades y vincularme con fenómenos sociales que nos atañen a todos.

Excelente herramienta para aplicar lo trabajado en el EFI y el conocimiento adquirido durante nuestra trayectoria académica.

Poner en juego los saberes aprendidos en el aula.

Poner en práctica el conocimiento teórico adquirido y el intercambio que se genera.

La aplicación de la teoría en la realidad, al menos por un estrecho período y en una pequeña parte de nuestra realidad.

La aplicación práctica de los conceptos teóricos vistos a lo largo del curso.

Interrelación entre formación y práctica constante, permitiendo materializar los contextos teóricos con la guía de los docentes, lo cual es sumamente enriquecedor.

Los EFI como un espacio de discusión entre actores universitarios sobre los contenidos teóricos que se van incorporando en la formación estudiantil.

El trabajo de campo siempre permite una articulación sumamente enriquecedora entre saberes teóricos y su aplicación.

En muchos de estos casos, por la forma en que está compuesta la frase, parecería prevalecer una concepción de extensión como aplicación del conocimiento teórico, más que como resignificación o interpelación.

Esto puede tener que ver con la impronta de las diferentes experiencias. La UDEA identificó con anterioridad (Pritsch *et al.*, 2020) propuestas de extensión vinculadas fuertemente a prácticas preprofesionales, en las que la premisa del diálogo de saberes y el aprendizaje por problemas puede quedar más difuso y predomina una impronta de aplicación práctica de conocimiento de forma más lineal y planificada de antemano. En cualquier caso, hay que entender que, lejos de concebirse como un cuerpo homogéneo, las experiencias de extensión son diversas y es probable encontrar un *continuum* de matices entre propuestas con un fuerte énfasis en poner en crisis los conocimientos adquiridos a partir de la necesidad de resolver problemas complejos junto con otros y aquellas que tienen un énfasis en la aplicación de conocimientos a partir de una propuesta disciplinar y acuerdos de trabajo con los actores más marcados y definidos de antemano.

En este sentido, se destaca en especial la posibilidad de conocer mejor el medio, aprender en contacto con actores sociales y enmarcar el trabajo en ámbitos «reales», propiciando el intercambio y teniendo que llegar a acuerdos con otros:

El acercamiento a otros actores de la sociedad, con una mirada distinta y práctica, apartada de lo «académico» a lo que estamos acostumbrados, nos brinda otras maneras de percibir la realidad y estudiar distintos contextos, la parte más interesante es el trabajo práctico, la posibilidad de ser y hacer en distintos territorios, la apropiación colectiva de los espacios.

Favorece a la experiencia al lograr autonomía y propicia el conocimiento de otras realidades al interactuar con la comunidad.

Evaluaciones mutuas entre otros grupos de trabajo y validaciones con las organizaciones que trabajamos. Siento que cuando es simplemente leer unos textos, escribir una monografía y ya está, no aprendo tanto ni aprovecho como podría el contexto universitario.

Las dificultades antes señaladas sobre los desafíos del trabajo en grupo se ven también como instancias de aprendizaje significativo. Más allá de lo difícil y conflictivo que pueda ser poner en común con otros,

tanto pares como actores sociales con los que se trabaja, esto termina siendo un aspecto fundamental del proceso de aprendizaje:

Es muy interesante cómo se motiva al trabajo grupal y a tomar conciencia de otras realidades.

Son una excelente oportunidad para relacionarte con pares y trabajar colectivamente en un único propósito, también es un entorno propicio al intercambio de ideas de manera dialógica.

Algo que atraviesa muchos de estos comentarios es la posibilidad de conectarse con «otro punto de vista», vinculado a la interacción con actores sociales, que habilita un acercamiento a lo social desde un lugar diferente al «teórico», que prevalece en la formación:

Me dio la posibilidad de enfrentarme a una realidad que creía conocer, pero que resultó ser solo la punta del iceberg. Es por esto que, desde mi perspectiva, su mayor potencial es la posibilidad de interactuar con los actores en el campo, aprendiendo no solo desde lo teórico, sino desde la práctica y en conjunto con quienes tienen mucho que decir.

Permite la vinculación directa con la sociedad, con sus distintas problemáticas y actores sociales.

Aprender en contacto con los actores y beneficiar a la comunidad.

Lo más interesante es el intercambio con distintos actores sociales, personas fuera del entorno académico que permiten tener una perspectiva mucho más realista de lo que será el trabajo como comunicadores luego de graduarse.

Me dio la posibilidad de ver y conocer otros lugares, personas y problemáticas desde otro punto de vista. Creo que esa es una parte fundamental de todo EPI, el poder estar en contacto directo con los actores sociales con los cuales investigamos.

Son esenciales para tener ese contacto con la realidad. Con lo verdadero y no tan teórico.

Me gustó mucho que se tuviera la posibilidad de comenzar a hacerlas a principio de la carrera. Creo que es importante formarse teniendo un contacto directo con la realidad sobre la cual estamos teorizando.

También se mencionó numerosas veces la potencialidad de ser una experiencia de formación holística y de acercamiento al campo profesional:

Al tener la parte de práctica en el campo nos acerca más a nuestro campo profesional como comunicadores, que otras actividades curriculares no lo tienen.

Nos brinda una aproximación real al que sería nuestro posible lugar de trabajo a futuro.

Aportan a una formación integral y a una visión más amplia del contexto en que se desarrollan nuestras acciones.

Aprendí mucho de muchas cosas y en muchos sentidos.

Acercamiento a la formación donde refleja de cierta manera si estás en el camino correcto de lo que quieres trabajar y formarte para el resto de tu vida.

Instancia de construcción del profesionalismo, acercamiento a los territorios y participación de otras voces con sus perspectivas y realidades.

En el grupo de discusión se abordó concretamente la relación o diferencia con una práctica preprofesional (PPP): ¿cuál es el punto de vista del estudiantado sobre esto? Encontramos diferentes percepciones vinculadas a las experiencias por las que pasó cada estudiante. En los casos en los que podía ser validada como experiencia de extensión y no como práctica preprofesional, definieron rasgos que las diferencian:

En estos 2 casos creo que no da para que fueran una PPP, porque no hubo de parte del equipo profesional de la institución un seguimiento y un documento con lineamientos. Formalidades que entiendo se deberían cumplir en el caso de una PPP.

El EFi que hicimos creo que sí podría concebirse como PPP, ya que era una demanda específica que venía del Cine Universitario, mediada por el docente.

Mientras que en los casos en los cuales la experiencia incluyó la acreditación de las 2 prácticas, como el de algunos de los seminarios de trabajo final de grado de las carreras de Comunicación, aparecieron más dudas:

No me queda clara la diferencia en la esencia entre actividad de extensión y PPP.

Con anterioridad se presentaron algunos de los diálogos y tensiones del vínculo entre extensión y práctica preprofesional. Con matices en miradas y perspectivas, se observa con reiteración, en la perspectiva de estudiantes, la ambigüedad entre estas 2 experiencias universitarias. Estas opiniones dan cuenta de la falta de claridad o de herramientas para identificar qué distingue a una de otra.

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

Estábamos todos muy perdidos. Porque era una primera experiencia para todos. Hubo una instancia de orientación desde la UDEA, como formación sobre la extensión.

Los talleres que tuvimos con la UDEA estuvieron buenos para entender esa tercera pata que tenía la universidad, que no la habíamos visto mucho antes en la carrera.

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

Aspecto formativo: el aprendizaje y el vínculo docente-estudiante

Como en investigaciones anteriores (Pritsch *et al.*, 2020), en el marco de proyectos de extensión se destaca un mayor vínculo entre docente y estudiante que en las unidades curriculares clásicas:

Implican una comunicación e integración con los docentes con los cuales se trabaja.

Los estudiantes somos pares con los profesores y hay más vínculo.

Los docentes que nos acompañaron durante el seminario están constantemente apoyándonos e invitándonos a reflexionar y crecer.

Los docentes acompañaron el proceso en todo momento.

El intercambio entre pares y la atención más personalizada de los docentes.

Se menciona, por otra parte, la flexibilidad del EFi como un potencial de la experiencia de aprendizaje:

Vivir la universidad, el contacto con docentes y compañeros en un entorno más ameno, menos numeroso, con transversalización de disciplinas, temáticas y personas. En mi caso, además, fue el primer contacto desde la academia con una temática con la que trabajo hace años.

Escapan del aspecto formal de otras unidades curriculares y permiten un mayor alcance y provecho para el alumno.

Por último, se destaca como un aporte significativo para la formación en integralidad, en especial con relación al vínculo posible con la investigación:

Me ayudó a orientar con mayor claridad una ruta de trabajo académico de cara al egreso.

Despertar mi interés por la investigación como opción profesional y académica, dimensionar el papel social de la bibliotecología en el campo práctico.

Disparan proyectos de investigación.

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

Vas sin herramientas y te enfrentás a tener que hacer una entrevista y eso te lleva a tener que salir a buscar las herramientas.

Lo que más se siente es esa pérdida de vergüenza y tener agencia uno, por primera vez.

Encontramos en este aspecto una diferencia en la percepción de estudiantes que hicieron un proyecto estudiantil de extensión respecto a quienes participaron de un EFi. La sensación de autonomía en los primeros es aún mayor:

Animarnos a pararnos de ese lugar del cual no estábamos tan acostumbradas como estudiantes: ser nosotras las que guiábamos el proceso.

Asimismo, tal como fue presentado, el acompañamiento docente se percibe como fundamental para el proceso y se transforma respecto al tradicional vínculo docente-estudiante:

La relación (con) docentes (era) ida y vuelta, muy fluida.

Se transforma en otra cosa el vínculo docente-estudiante. El docente se vuelve como un colega profesional en ese proceso. Tenemos este problema, ¿qué hacemos?

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

El vínculo con actores sociales:
acuerdos, dificultades y fortalezas

En relación con el vínculo con actores sociales se plantearon diferentes características, dificultades y fortalezas. Algunas respuestas en las encuestas refieren a obstáculos en los procesos de trabajo entre actores universitarios y no universitarios. Resulta interesante mencionar que en investigaciones anteriores sobre las experiencias de la FIC no se había conocido la mirada estudiantil respecto a este tema.

Se especificaron aspectos vinculados a la comunicación:

La mayor dificultad fue la comunicación y acercamiento a la comunidad.

Las mayores dificultades se vieron por la barrera lingüística con algunos de los actores, además de la falta de experiencia en el campo práctico por parte de los estudiantes de Udelar.

La mayor dificultad en los encuentros fue la falta de información previa que se tenía de los actores sociales.

Así como a las dificultades para llegar a acuerdos de coordinación para el trabajo:

El mayor desafío fue coordinar un día de reunión.

Coordinar tiempos de encuentro y hacer eficaces los procesos.

Era difícil llegar a un campo en común, encontrar un objetivo para nuestro trabajo que coincidiera con lo que ellos necesitaban.

Y también en relación con un diálogo que permita conocer y comprender la mirada de los otros:

Puesto que trabajamos con un liceo, las autoridades se mostraron un poco desconfiadas al principio, hubo que encontrar alternativas, en algunos casos, para obtener la info que necesitábamos, sin embargo, también tuvimos la oportunidad de conocer otros actores que aportaron nuevas miradas al contexto.

Se mencionaron también discrepancias en torno a las expectativas de los actores no universitarios en la experiencia y algunas dificultades en el diálogo con ellos:

Choque inicial entre universidad y entorno porque intentan interaccionar grupos sociales cuyos intereses y realidades pueden parecer inicialmente distintas.

Trabajar en una institución de contexto crítico y a partir del contacto con los distintos actores percibir cuestiones relacionadas a las desigualdades sociales que se perciben en el medio social.

Aunque también destacaron fortalezas y aportes del trabajo conjunto. Una de las menciones refiere a la buena disposición a recibir a actores universitarios:

Los actores sociales se adaptaron rápidamente a la propuesta, lográndose captar el interés y sus ganas de cooperar.

De manera reiterada, destacan valioso el aporte de conocimientos desde una mirada diferente:

Entendimiento de las realidades de estos actores sociales y lo enriquecedor que se vuelve compartir con las diferentes partes a la hora de aprender y comprender más allá de lo teórico.

Fueron abiertos hacia la propuesta del proyecto desde el inicio. [...] Sus aportes fueron los más importantes para el proyecto. Por un lado, el conocimiento de territorio en el que nos adentramos con el equipo de estudiantes: referentes, hábitos, formas de relacionamiento, etc. Toda esa información tácita fue esencial para orientar nuestra estrategia día a día.

Participación de gente por fuera de la facultad trayendo experiencias del campo aplicado a lo que hacíamos.

Los principales aportes fueron las horas que tuvimos la oportunidad de sentarnos a escucharlos hablar sobre la temática.

Así como el aprendizaje reflexivo que posibilita el diálogo:

Deconstruir para reconstruir mi realidad y pasar a ser parte desde la convivencia junto con esos actores sociales.

Como grupo conocimos de primera mano las problemáticas de ellos, ahora el desafío de nuestra parte es lograr comunicar adecuadamente la mayor de esas problemáticas.

Me vi expuesta a varias visiones, lo cual me permitió abrir la mente más allá de mi pensamiento.

El estudiantado destaca el proceso de trabajo junto con actores sociales como importante para su formación como profesionales:

Nos enfrentamos como grupo a la dificultad de trabajar con gurises recién ingresados al liceo, de primer año, creo yo que hay una parte fundamental que tiene que ver con lo pedagógico que resulta un desafío, fue de lo más «complejo» del EFi en el que participé, sin embargo, es parte de formarse como profesionales, se genera un intercambio muy rico.

Salirse del ámbito académico y poder intercambiar desde un punto de vista más profesional.

Al profundizar sobre este tema en el grupo de discusión hubo una coincidencia unánime relacionada con el primer acuerdo de trabajo: los

grupos de estudiantes no participan de la selección de los actores sociales con los cuales se va a trabajar. Se mencionaron diferentes situaciones, desde «no tuvimos ningún tipo de voz ni voto» hasta la elección dentro de algunas opciones planteadas por el equipo docente; solo se mencionó una experiencia en la cual, como estudiantes, definían temática y espacio más adecuados. Aparece una ausencia de la participación estudiantil en el primer momento de acuerdos de trabajo, pero con participación en las etapas siguientes, en algunos casos con ciertas dificultades:

Sentí que no hubo una presentación previa con los actores directos, sí con la institución el acuerdo de trabajo.

Sensación al principio de que «invadíamos». Como que de la otra parte se preguntaban ¿para qué va a servir esto?, ¿nos están estudiando? Después se fue estableciendo confianza y se perdió esa sensación de invasión.

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

No entendían muy bien para qué íbamos. Al final algunos entendieron y otros no.

La etapa final: la evaluación

En relación con la evaluación, aparecieron algunas menciones que reflejan a pensar maneras innovadoras de evaluar estas experiencias:

Una de las principales tensiones que tienen los EFI son las formas de evaluación. Si bien es preciso establecer una comunicación transversal y horizontal, también es necesario establecer un modo colectivo de evaluación.

Tal como mencionamos, en las experiencias de extensión o integralidad se percibe la evaluación como un aspecto que debe transformarse, que aún se parece mucho a la evaluación de los aprendizajes de propuestas de unidades curriculares tradicionales.

Por lo general, el trabajo final era una monografía que se hace en grupo. Además de evaluar eso se evalúa la participación en clase, la realización del taller y la participación en las reuniones con el docente referente.

El producto era una excusa para la realización del taller. Era la parte final del taller y no pesaba mucho en la evaluación. Lo que íbamos a hacer era estudiar otras cosas. El producto era una excusa.

El trabajo final era una monografía que se hace en grupo.

El producto final era la sistematización de ese proceso.

Aparece mencionada de diferentes maneras una evaluación final de la experiencia realizada por estudiantes, a modo de sistematización, informe final o reflexión sobre lo hecho. Sin embargo, en relación con la propuesta, continúa siendo mayoritariamente una modalidad en la que estudiantes «volcaron» sus saberes y fueron evaluados por docentes, es decir, un modo de evaluación no muy diferente al de cualquier otra propuesta curricular:

El producto final siempre estuvo pensado en un informe —respecto al EFI—, fue una evaluación más curricular, como las que estamos acostumbrados.

Esta característica sobre la propuesta de evaluación coincide con investigaciones anteriores y con la perspectiva docente sobre esto (Pritsch *et al.*, 2020).

Situación pandemia

En las experiencias 2020 y 2021, aparecieron menciones específicas sobre el contexto de pandemia: cómo percibieron que esta situación de emergencia sanitaria afectó el desarrollo de las experiencias.

Dentro de los obstáculos, se mencionó el entorpecimiento de encuentros presenciales o la complejidad de los encuentros virtuales.

La no convivencia es una de las dificultades por el tema de pandemia.

Aspectos limitantes derivados de la pandemia.

El ida y vuelta por Zoom que intimidaba el intercambio hablado.

La pandemia no permitió tantas instancias presenciales.

Al ser virtual todo lo máximo a lo que pude acceder es a una serie de preguntas y respuestas a través del correo. Es enviar el correo con las preguntas y esperar a que sean respondidas, lo que a veces no suele pasar.

Tuvimos contados encuentros presenciales entre las integrantes del grupo y con la organización con la que trabajamos. No tuvimos encuentros presenciales con el tutor. La gran mayoría de las entrevistas fueron telefónicas. Pero de todas formas logramos hacer una linda investigación y presentar un diagnóstico que fue valorado.

Paradójicamente, sin embargo, se mencionó también la dificultad en relación con los encuentros presenciales y los traslados que implican:

La mayor dificultad fue la distancia con respecto al lugar donde realizamos la práctica.

Otras dificultades y gestión de las diferencias

De maneras más puntuales se mencionaron otros rasgos que fueron percibidos como dificultades. Se señaló la movilidad como un obstáculo para quienes no viven en Montevideo:

Radicar en el interior a veces dificulta la movilidad que implica las diferentes instancias de los EFI.

Así como algunas características negativas de docentes y estudiantes involucrados en el proceso:

La necesidad de compromiso de los estudiantes y no solo la motivación de créditos o nota como un mero escalón hacía el título.

La principal tensión es lo politizadas que están las clases y gran parte de los profesores. No me parece adecuado.

Estas últimas menciones nos llevan a preguntarnos qué sucede con las motivaciones de quienes desarrollan experiencias de extensión. Si bien con los resultados de esta investigación podemos saber que los créditos son una de las razones que llevan al estudiantado a realizar estas prácticas, también sabemos que en el transcurso de la experiencia los intereses y deseos se van transformando. Pero ¿cuándo esto no acontece así?, ¿cuándo el interés estudiantil está ceñido a cumplimentar un requisito del plan de estudios? Si la extensión como función que se distingue por ser aquella que vincula a la universidad con la sociedad es rechazada como experiencia formativa, ¿cuáles son los caminos posibles? ¿Es responsabilidad de docentes, de estudiantes, de todo el sistema educativo universitario? La referencia a la politicidad en las clases dialoga con estas inquietudes: ¿no es acaso político cualquier vínculo (o no vínculo) que la universidad proponga a actores no universitarios? Y en la experiencia de un proyecto con diferentes perspectivas ideológicas de sus integrantes, ¿cómo se trabajan esas diferencias?, ¿se problematizan?, ¿se anulan?, ¿se confrontan?

Por último, resulta interesante la mención a la necesidad de tener cierto avance en la carrera para desempeñarse mejor en el EFI, en relación con los conocimientos disciplinares y con una mayor seguridad como estudiante de la universidad:

Al haber sido un EFI en nuestro primer año, creo que nos faltaba conocimiento aún para poder desarrollar el trabajo con más seguridad y más creatividad y herramientas.

Conclusiones

A partir del análisis efectuado, observamos algunos ejes centrales en relación con las percepciones sobre extensión de estudiantes de FIC.

En lo que refiere a los tiempos, disponibilidades y al trabajo por realizar en las experiencias de extensión, el estudiantado observa dificultades en cuanto al manejo de tiempos, que requiere mayor flexibilidad. Se genera a veces una situación de incertidumbre sobre la continuidad cuando no se tiene claridad sobre los días y horarios en los que se podrán desarrollar las actividades, esto implica mayores dificultades para quienes trabajan ya que su participación queda más condicionada. Pueden identificarse tensiones entre los tiempos percibidos a veces como «excesivos» y la necesidad de «completar» el proceso que la experiencia abre de forma satisfactoria: anhelo de contar con mayor tiempo para lograr cerrar procesos y, al mismo tiempo, conciencia sobre las dificultades de sostener procesos largos.

En relación con el trabajo en equipo, al mismo tiempo que es señalado como una dificultad del proceso, en muchos casos es reconocido como un aprendizaje significativo. A pesar de haberse constituido como un conflicto en el transcurso de la experiencia, reconocen que les brindó herramientas para enfrentarse a experiencias similares en el futuro. Se valora el trabajo con pares y con actores sociales como un aspecto fundamental del aprendizaje. Se destaca lo extenuantes que pueden ser los procesos de toma de decisiones colectivas y al mismo tiempo lo valiosos que son para el ejercicio futuro de la profesión. En concordancia con anteriores investigaciones (Pritsch *et al.*, 2020), se destaca la cercanía con el equipo docente como potencialidad.

Con respecto a los procesos formativos de estudiantes en la interacción con actores no universitarios, se valora la potencialidad de los EFI para acercarse a la «realidad», entendida por fuera de lo «teórico». Se considera la instancia como una experiencia significativa que brinda sentido a la formación y conecta conocimientos adquiridos con

problemáticas sociales. El EFI se percibe como espacio de disfrute y aprendizaje, que incluso llega a cambiar la «visión sobre el mundo en el que vivimos». Se destaca asimismo el «choque cultural» al conocer realidades donde emergen contextos sociales desfavorables. En este sentido, valoran la participación en una experiencia de formación integral desde el comienzo de la carrera, ya que el acercamiento a actores y problemáticas sociales resignifica los aspectos teóricos que se trabajan en la facultad. Asimismo, en algunos casos, se menciona la necesidad de tener cierto avance en la carrera para un mejor desempeño en el EFI, respecto a los conocimientos disciplinares y una mayor seguridad como estudiante de la universidad. Las experiencias de extensión e integralidad se destacan como propuestas que permiten mayor autonomía estudiantil para tomar decisiones y resolver problemas, formación holística y de acercamiento al campo profesional.

Se plantea una valoración de la dimensión práctica de la experiencia, considerada poco común en el plan de estudios. Por un lado, esta idea de «llevar a lo práctico lo aprendido en la carrera» nos podría llevar a una idea de extensión o práctica integral vinculada a la práctica profesional, «bajar a tierra» los contenidos «teóricos» aprendidos. Por otro lado, aparece como dificultad la búsqueda de coherencia o equilibrio entre las formas aprendidas en la carrera sobre determinados procesos y las de transmitir y lograr la apropiación de esas herramientas con la comunidad.

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

En muchos de estos casos, parecería prevalecer una concepción de extensión como «aplicación» del conocimiento teórico. La UDEA identificó con anterioridad (Pritsch *et al.*, 2020) propuestas de extensión vinculadas fuertemente a prácticas preprofesionales, en las que la premisa del diálogo de saberes y el aprendizaje por problemas puede quedar difuso, prevaleciendo una impronta de aplicación práctica de conocimiento de forma más lineal y planificada de antemano. En cualquier caso, lejos de concebirse como un cuerpo homogéneo, las experiencias de extensión

son diversas y es frecuente encontrar un *continuum* de matices entre propuestas que ponen en crisis conocimientos adquiridos a partir de resolver problemas complejos junto con otros y las que tienen un énfasis en la aplicación de conocimientos a partir de una propuesta disciplinar y acuerdos de trabajo con los actores más marcados y definidos de antemano.

De este tipo de experiencias, se destaca en especial la posibilidad de conocer mejor el medio, aprender en contacto con actores sociales y enmarcar el trabajo en ámbitos «reales», propiciando el intercambio y llegando a acuerdos con otros. Además de ser una oportunidad de conectarse con «otro punto de vista», vinculado a la interacción con actores sociales, lo que habilita un acercamiento a lo social desde un lugar diferente al «teórico», que prevalece en la formación.

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

Sobre la evaluación, si bien se valora una flexibilidad mucho mayor que en las unidades curriculares normales, se percibe como un aspecto que debe transformarse, que aún se parece mucho a la evaluación de aprendizajes de las unidades curriculares tradicionales. Aparece mencionada de diferentes maneras una evaluación final de la experiencia realizada por estudiantes, a modo de sistematización, informe final o reflexión sobre lo hecho. Continúa siendo mayoritariamente una modalidad en la que estudiantes «volcaron» sus saberes y fueron evaluados por docentes, es decir, un modo de evaluación no muy diferente al de cualquier otra propuesta curricular.

La dificultad para distinguir prácticas preprofesionales y extensión son una constante en las respuestas. Con matices en miradas y perspectivas, observamos con reiteración, en la perspectiva del estudiantado, la ambigüedad entre estas 2 experiencias universitarias. Estas opiniones dan cuenta de la falta de claridad o de herramientas para lograr identificar qué distingue a una de otra. Asimismo, en relación con la formación en extensión, destacan que no reciben formación en esta función universitaria en el marco de los proyectos que desarrollan, sino que solo en

algunos casos recibieron nociones, orientaciones y apoyos por parte de la UDEA. Es posible pensar, en este sentido, lo significativo que es el desarrollo de la enseñanza por parte de la unidad de extensión, así como que los equipos docentes expliciten teórica y metodológicamente qué perspectiva de extensión quieren desarrollar en el trabajo con actores no universitarios, para orientar mejor y con mayor cantidad de herramientas.

Con los resultados de esta investigación sabemos que los créditos son una de las razones importantes que llevan al estudiantado a realizar estas prácticas, sin embargo, también sabemos que en el transcurso de éstas los intereses y deseos se van transformando. Pero ¿cuándo el interés del estudiantado está ceñido a cumplimentar un requisito del plan de estudios? Si la extensión como función que refiere al vínculo con la sociedad es rechazada como experiencia formativa, ¿cuáles son los caminos posibles? ¿quiénes son los responsables? La referencia a la politicidad en las clases dialoga con estas inquietudes: ¿no es acaso político cualquier vínculo (o no vínculo) que la universidad proponga a actores no universitarios? Y en la experiencia de un proyecto con diferentes perspectivas ideológicas de sus integrantes, ¿cómo se trabajan esas diferencias?

Interesante eje poco desarrollado en investigaciones sobre la extensión y que tal vez emerja como un aspecto significativo en estos tiempos: la mirada política sobre los procesos de extensión vista desde los estudiantes con posiciones antagónicas con las dimensiones «transformadoras» de la extensión. La «politicidad» de las prácticas académicas vista como «no adecuada».

Finalmente, en relación con cómo impactó la pandemia en el desarrollo de los proyectos de extensión y en la percepción del estudiantado, las respuestas son complejas, por momentos antagónicas. En muchos casos se planteó la pandemia como dificultad, en un contexto de limitación de las actividades presenciales y el desarrollo de casi la totalidad de las actividades académicas en espacios virtuales. La virtualidad se planteó como un aspecto que, sin duda, condiciona, pero no necesariamente de manera negativa.

Se detalló que el formato virtual inhibe un intercambio más fluido entre participantes, algunas experiencias en pandemia no consolidaron un encuentro presencial con los actores sociales, pero en algunos casos incluso no llegaron a interactuar de forma virtual, sino que se limitaron

al intercambio de correos. Esto impactó de forma directa en el tipo de proceso que puede articularse entre actores universitarios y no universitarios. Parte de quienes fueron encuestados se preguntaron si puede haber extensión en la virtualidad y si esta modalidad no restringe la participación de los actores sociales «menos privilegiados» que no pueden acceder a las TIC. Se destacó también la dificultad de esta modalidad en relación con la accesibilidad.

Asimismo, las modalidades virtuales desarrolladas durante la pandemia posibilitaron mayor participación al desterritorializar algunos espacios de encuentro y trabajo: durante los años 2020 y 2021 se incrementó el número de EFI desarrollados y de cantidad de estudiantes participantes.

En el interior de cada proyecto se resolvió de manera diferente la participación en el contexto de pandemia. Mientras algunas experiencias se limitaron al contacto virtual, otras tuvieron instancias de trabajo presencial con recaudos sanitarios. En algunos casos, sobre todo en generaciones que ingresaron a la carrera en 2020-2021, los EFI terminaron siendo los únicos espacios de presencialidad durante ese período, el único contacto físico con el edificio, los docentes y los pares. Un oasis en medio de 2 años de clases virtuales.

Bibliografía

- Atkinson, R., Flint, J. (2001). Accessing hidden and hard-to-reach populations: snowball research strategies. *Social Research Update*, 33,1-5.
- Pritsch, F., Verrua, R., Pintado, X. y Varela, J. (2020). *Miradas sobre la extensión desde los EFI. La construcción de la extensión en la experiencia de los EFI en la FIC: emergentes hacia una formación integral*. Unidad de Desarrollo de la Extensión y Actividades en el Medio; Facultad de Información y Comunicación; Universidad de la República. https://fic.edu.uy/sites/default/files/inline-files/Miradas%20sobre%20la%20extensio%CC%81n_WEB.pdf
- Cano, A. y Castro, D. (2016). La extensión universitaria en la transformación de la educación superior: el caso de Uruguay. *Andamios*, 13(31), 313-337. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1870-00632016000200313&lng=es&nrm=iso
- Ferrigno, F., Fry, M., López, M., Marssany, A. y Rieiro, A. (2014): Prácticas integrales en Facultad de Ciencias Sociales: avances, límites y potencialidades. En F. Ferrigno, M. Fry, M. López, A. Marssany y A. Rieiro (Comps.), *Ciencias sociales y extensión universitaria: aportes para el debate* (pp. 45-68). Unidad de Extensión y Actividades en el Medio; Facultad de Ciencias Sociales; Universidad de la República; Tradinco.
- Ferrigno, F. y Marssani, A. (2018): *Aportes para la discusión sobre la desnaturalización de los procesos de formación desde la integralidad* [Ponencia]. Unidad de Extensión y Actividades en el Medio; Facultad de Ciencias Sociales.
- Romano, A. (Coord.). (2014). *Evaluación de las políticas de extensión: la experiencia de los Espacios de Formación Integral (EFI)*. Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio; Universidad de la República. https://www.fhuce.edu.uy/images/Unidad_de_extension/documentos_de_trabajo/Informe%20Evaluacin%20EFI_2014.pdf
- Unidad de extensión y actividades en el medio, Facultad de Ciencias Sociales. (2015). Espacios de formación integral (EFIs) en la Facultad de Ciencias Sociales (FCS) Percepciones de los estudiantes. [Documento de trabajo].
- Zapata, L., Etcheberhere, C., Rubio, E. y Ferrigno, F. (2017). *Acercamiento a los Espacios de Formación Integral en Facultad de Ciencias Sociales: características de las propuestas y percepción de los estudiantes* [Ponencia]. Unidad de Extensión y Actividades en el Medio; Facultad de Ciencias Sociales.

En esta publicación se presentan los resultados de la investigación *La extensión en la FIC desde la perspectiva estudiantil (2018-2021)*, que explora las percepciones y perspectivas del estudiantado de la Facultad de Información y Comunicación respecto a sus experiencias de extensión a lo largo de la carrera.

A través de un relevamiento de experiencias del período 2018-2021, el diseño de una encuesta autoadministrada difundida entre el estudiantado participante y la implementación de un grupo de discusión, se analizan sus motivaciones y formas de aprendizajes, las particularidades del trabajo en equipo, los tiempos que exigen estas propuestas, los modos de relacionar teoría y práctica, el vínculo docente-estudiante y con los actores sociales, las formas de evaluación y las implicancias de la pandemia y de la emergencia sanitaria en el desarrollo de las experiencias.