

APRENDIENDO EN LA TRAMA DE REDES TERRITORIALES. Una investigación evaluativa

Viviana Macchiarola, Verónica Pugliese Solivellas, Ana Lucía Pizzolitto

vmacchiarola@hum.unrc.edu.ar

Universidad Nacional de Río Cuarto

República Argentina

Palabras clave

Prácticas socio-comunitarias

aprendizaje experiencial

participación

evaluación

Resumen

El artículo presenta resultados de una investigación evaluativa de un proyecto dirigido a la curricularización de prácticas socio-comunitarias (PSC) que se desarrolla en la Universidad Nacional de Río Cuarto. Los objetivos específicos de este estudio son: a) interpretar el valor que los estudiantes otorgan al proyecto de PSC y b) identificar los cambios o efectos de las PSC en los aprendizajes de los estudiantes. Las unidades de análisis fueron once PSC en desarrollo desde el año 2017. Aplicamos un cuestionario estructurado y autoadministrado vía correo electrónico a los estudiantes participantes de las once PSC seleccionadas. Con esta metodología se pretendió recabar la valoración de los estudiantes de diferentes aspectos de las PSC. Tales aspectos o dimensiones de análisis relevadas mediante el cuestionario fueron: a) relación entre contenidos desarrollados en las asignaturas y la experiencia comunitaria, b) actitudes que se aprenden con las PSC, c) competencias profesionales aprendidas, d) grado de participación en el proyecto, e) valoración de la metodología de trabajo, f) trabajo en equipo, g) niveles de aprendizaje experiencial. La valoración que realizan los estudiantes de sus experiencias de PSC es altamente positiva, tanto en lo que se aprende como en las metodologías que habilitan formas de aprender cooperativas, colaborativas y productivas o creativas. Los aspectos que requieren la implementación de estrategias para su mejora son la participación de los estudiantes en todos los momentos del desarrollo de los proyectos y los aportes que se realicen a la comunidad a partir de PSC.

Cita sugerida: Macchiarola, V., Pugliese, V., Pizzolitto, A. (2020). Aprendiendo en la trama de redes territoriales. Una investigación evaluativa. *Contextos de Educación* 29 (21)

Recibido: 23/12/19 Aceptado: 29/04/20

LEARNING IN THE FRAMEWORK OF TERRITORIAL NETWORKS. An evaluative investigation

Key words

Socio-community practices
experiential learning
participation evaluation

Abstract

The article presents results of an evaluative investigation of a project aimed at the curricularization of socio-community practices (SCP) that is developed at the National University of Río Cuarto. The specific objectives of this study are: a) to interpret the value that students place on the SCP project and b) to identify the changes or effects of SCP on student learning. The units of analysis were the eleven SCPs that are being developed since 2017. We applied a structured and self-administered questionnaire via email to the participating students of the eleven SCPs selected. The aim, with this methodology, was to collect students' evaluation of the different aspects of the SCP. Such aspects or dimensions of analysis surveyed through the questionnaire were: a) relationship between content developed in the subjects and the community experience, b) attitudes that are learned with the SCP, c) professional skills learned, d) degree of participation in the project, e) assessment of the work methodology, f) teamwork, g) levels of experiential learning. The evaluation that students make of their SCP experiences is highly positive, both in what is learned and in the methodologies that enable cooperative, collaborative and productive or creative ways of learning. The aspects that require the implementation of strategies for their improvement are the participation of the students at all times of the development of the projects and the contributions made to the community from SCP.

Introducción

La Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC) implementa desde el año 2009 un proyecto dirigido a la curricularización de prácticas socio-comunitarias. El objetivo general de esta propuesta es “construir y afianzar un currículo que coadyuve a la creación de conciencia social y ciudadana, en el marco de una función crítica de la Universidad” (Resolución Consejo Superior 322/09). Son objetivos específicos: “a) desarrollar actitudes de solidaridad, sensibilidad y compromiso social en los estudiantes, articuladas con el aprendizaje de contenidos de sus respectivos campos profesionales y científicos, a través de su interacción con problemas de la realidad social; b) contribuir a través de la enseñanza, la investigación y el servicio a la resolución de problemas sociales críticos y c) enriquecer la actividad académico-científica de la Universidad con su interacción y comunicación con ámbitos de la realidad social”.

Según la mencionada resolución, los estudiantes aprenden los contenidos de las asignaturas correspondientes a la vez que realizan proyectos que contribuyan a la comprensión y resolución de problemas: a) sociales (salud, educación, trabajo, vivienda, organización social, pobreza, discapacidad, etc.), b) medio ambientales (contaminación, degradación de suelos, incendios, energías alternativas, etc.) o c) económico-productivos (organización de micro emprendimientos, cooperativismo, nuevos modelos de producción, soberanía alimentaria, etc.). Junto a estos proyectos se desarrollan procesos de reflexión crítica sobre la génesis y construcción social de las situaciones en las que se interviene.

La propuesta se enmarca en una de los lineamientos estratégicos del Plan Institucional de la UNRC, que refiere al *Compromiso Social mediante la construcción de redes territoriales* (Plan Estratégico UNRC 2017-2023). La territorialización de las prácticas académicas refieren al anclaje o vínculo bidireccional que la universidad establece con su territorio; se trata de actividades académicas que, en el marco del compromiso o función social de la universidad, contribuyen a la transformación de la realidad local; implican modos de colaboración, aprendizaje e intercambio entre actores institucionales y actores sociales territorialmente definidos (Juarros, 2015). Desde esta perspectiva, la universidad no está fuera del territorio sino que es una línea más en esa red de relaciones, que lo configuran. Territorio y universidad se vinculan siguiendo el principio de recursividad de Morin (2005), la universidad produce al territorio y el territorio produce a la universidad. Esta territorialización alude al necesario compromiso social de las universidades, esto es, al desarrollo de prácticas académicas centradas en la intencionalidad de una mayor justicia e igualdad social y a procesos donde los saberes se comparten, se recontextualizan en nuevos ámbitos y se ponen al servicio de la sociedad.

Convencidos de que todo proceso de planificación y desarrollo de proyectos institucionales innovadores debe acompañarse de evaluaciones que permitan su seguimiento para su comprensión y mejora, desde el Área de Evaluación de la Secretaría de Planeamiento y Relaciones Institucionales de la UNRC se realizó una investigación evaluativa¹ de esta iniciativa con el *objetivo general* de *valorar sus procesos y resultados, desde las perspectivas de todos sus implicados*.

La investigación integra, desde un enfoque multimetódico un estudio cualitativo mediante entrevistas a los actores participantes (Macchiarola, Pizzolitto y Pugliese Solivellas, 2020) y un estudio cuantitativo. Este último constituye el objeto de este artículo. Sus objetivos específicos son: a) interpretar el valor que los estudiantes otorgan al proyecto de PSC y b) identificar los cambios o efectos de las PSC en los aprendizajes de los estudiantes.

1. Antecedentes

Las prácticas socio-comunitarias pretenden articular los aprendizajes de los estudiantes con la función social de la universidad. Varias son las universidades que han iniciado políticas institucionales orientadas a curricularizar estas experiencias bajo denominaciones diversas (Universidad Nacional de Cuyo, Universidad Nacional de La Pampa, Universidad Nacional de Mar del Plata, Universidad Nacional de Entre Ríos, Universidad Nacional de Córdoba, entre otras). Incipientes, aunque relevantes, son también los estudios orientados al análisis y evaluación de estas experiencias emergentes e innovadoras.

Para Erreguerena (2020), las prácticas socio-educativas promueven formas de aprendizaje basadas en la experiencia, realizadas mayoritariamente fuera del ámbito áulico y su objetivo, junto con la adquisición de herramientas para su actividad laboral, es el involucramiento de los estudiantes con la realidad social, promoviendo un egresado con espíritu crítico, comprometido con su comunidad y entorno social. En el mismo sentido Cecchi, Lakonich, Pérez y Rotstein (2009) señalan que los proyectos comunitarios constituyen una oportunidad irremplazable para la formación de profesionales solidarios y comprometidos en la transformación social y destacan la importancia de los saberes resignificados a partir del contexto directo con la realidad.

Macchiarola (2010) sostiene que las prácticas socio-comunitarias suponen el desarrollo de competencias concebidas como saberes en acción, como praxis que articula conocimiento y práctica. Define las competencias como:

capacidades complejas y potenciales para actuar en contextos comunitarios reales, integrando y usando conocimientos y procedimientos de las disciplinas y actitudes o valores solidarios, de manera estratégica y con conciencia ética y social. Se trata de saberes más que de conocimientos ya que el saber no se reduce a la dimensión conceptual o declarativa del conocimiento sino que integra sus dimensiones procedimentales, actitudinales, valorativas y éticas. Por otro lado, son saberes en acción ya que se construyen en contextos de acción y para la acción (Macchiarola, 2010, p. 219).

Rubio Serrano, Puig Rovira, García y Palos Rodríguez (2015) proponen una rúbrica para la autoevaluación de experiencias de aprendizaje servicio, como metodología de reconstrucción racional que está estructurada en doce dimensiones: las dimensiones básicas (necesidades sociales, servicio, sentido social y aprendizajes), las dimensiones pedagógicas (participación, trabajo en equipo, reflexión, reconocimiento y evaluación) y las dimensiones organizativas (partenariado y consolidación en centros y entidades). La participación hace referencia a la relación que se produce entre la acción individual y el proyecto colectivo y a la implicación de los jóvenes en las distintas fases de la actividad. “En el aprendizaje servicio, los jóvenes participan ideando propuestas, tomando decisiones, colaborando en la gestión, realizando acciones orientadas a lograr el objetivo común que tienen planteado o liderando un proyecto” (Rubio Serrano, Puig Rovira, García y Palos Rodríguez, 2015, p. 118).

Distinguen también niveles en el trabajo en equipo: 1) *colaborativo*: refiere a procesos basados en la contribución de los participantes a un proyecto colectivo que requiere unir tareas autónomas e independientes; 2) *cooperativo*: proceso de trabajo interdependiente entre participantes en un proyecto colectivo que requiere articular aportaciones complementarias para alcanzar un objetivo común; 3) *expansivo*: el trabajo colectivo va más allá del grupo inicial de participantes e incorpora de forma activa a otros agentes externos, creando así redes de acción comunitaria.

Camilloni (2016) reconoce la complejidad de la evaluación de proyectos de extensión incluidos en el currículo universitario con propósitos académicos, profesionales y sociales y propone una evaluación integral, en sus momentos, funciones y objetos, que transparente las relaciones de poder que en estos procesos se juegan. Privilegiando un enfoque pedagógico de educación experiencial, recupera la escala de experiencialidad que proponen Gibbons y Hopkins (1980 en Camilloni, 2016) para la evaluación de estas prácticas. La escala distingue cinco modos de experiencia: receptivo, analítico, productivo y de desarrollo.

Rafaghelli (2016) entiende que los formatos de las evaluaciones de los aprendizajes convencionales actuales muestran un límite para valorar los aprendizajes que ocurren en los proyectos que denomina Prácticas de Extensión de Educación Experiencial (PEEE). Por un lado, en estas prácticas se concibe al aprendizaje como proceso y resultado de la participación social y a los estudiantes como actores sociales que aprenden mediante la acción en entornos culturales, resolviendo problemas reales. A fin de integrar los principios socio-políticos y cognitivos que se promueven en las PEEE en su evaluación, propone principios como: a) definir el objeto de estudio; b) comunicar los referentes de evaluación; c) acreditar saberes cuando se evalúa y d) usar diversidad de instrumentos sensibles a la naturaleza de los aprendizajes.

2. Metodología

Como ya se anticipó, se trata de una investigación evaluativa entendiendo a la misma como una forma de investigación educativa que busca determinar el valor de un objeto (programa, política o institución determinada) con el fin de mejorarlo y orientar acciones futuras (Arnal, del Rincón y Latorre, 1992).

Las unidades de análisis fueron once PSC en desarrollo a partir de la convocatoria del año 2017. Los criterios para su selección fueron: a) que tuvieran continuidad desde el año 2016, b) que estuvieran representadas las cinco facultades; c) que se contara con la posibilidad de acceder a los estudiantes para la toma de datos. Este último criterio se tuvo en cuenta ya que, en algunos casos de PSC desarrolladas en los últimos años de la carrera, los estudiantes ya no se encuentran en la Universidad.

Con estos criterios la muestra quedó conformada según muestra la Tabla 1.

Tabla 1: Composición de la muestra.

| Facultad | Cantidad de PSC seleccionadas | Cantidad total de PSC en desarrollo |
|--|-------------------------------|-------------------------------------|
| Ciencias Humanas | 4 | 17 |
| Agronomía y Veterinaria | 3 | 12 |
| Ciencias Exactas Físico-Químicas y Naturales | 1 | 8 |
| Ciencias Económicas | 1 | 1 |
| Ingeniería | 2 | 1 |
| Total | 11 | 40 |

Aplicamos un cuestionario estructurado y autoadministrado vía correo electrónico a los estudiantes participantes de las once PSC seleccionadas.

Con esta metodología se pretendió recabar la valoración de los estudiantes sobre diferentes aspectos de las PSC. Tales aspectos o dimensiones de análisis relevadas mediante el cuestionario fueron:

Relación o integración entre contenidos desarrollados en las asignaturas y la experiencia comunitaria.

- Actitudes que se aprenden con las PSC.
- Competencias profesionales o académicas que se construyen.
- Grado de participación en el diseño y evaluación del proyecto.
- Valoración de la metodología de trabajo.
- Trabajo en equipo.
- Niveles de aprendizaje experiencial (receptivo, analítico, productivo o creativo).

Respondieron el cuestionario 159 estudiantes distribuidos por facultad según muestra la Tabla 2.

Tabla 2. Distribución de los estudiantes que respondieron el cuestionario según Facultad, año 2018.

| Facultad | Cantidad de estudiantes que conforman la muestra- | Porcentaje |
|---|---|------------|
| Ciencias Humanas | 38 | 23,9% |
| Agronomía y Veterinaria | 50 | 31,4% |
| Ciencias Exactas, Físico-Químicas y Naturales | 30 | 18,9% |
| Ciencias Económicas | 27 | 17,0% |
| Ingeniería | 14 | 8,8% |
| Total UNRC | 159 | 100% |

4. Resultados y discusión

La mayoría de los estudiantes encuestados (75%) ha desarrollado sus PSC en los últimos años de la carrera, esto es, entre cuarto y sexto año (Tabla 3). Esto podría dar cuenta de una racionalidad técnica en la lógica curricular en la que, coincidiendo con datos arrojados por el estudio cualitativo (Macchiarola, Pizzolitto y Pugliese Solivellas, 2020), las PSC se constituyen en un contexto en el cual *aplicar* los conocimientos teóricos construidos previamente. La excepción la constituye la Facultad de Ciencias Humanas, donde el 47% de las PSC de la muestra se desarrollan en segundo año. En la Facultad de Ciencias Exactas Físico-Químicas y Naturales se observa un 27% de las PSC relevadas en 3º año y 57 % en cuarto año.

Tabla 3. Año de la carrera en que se cursa la PSC, 2018.

| Año de la Carrera | AyV | ECO | EXA | HUM | ING | UNRC |
|-------------------|------|------|------|------|------|-------------|
| 1º año | 0% | 11% | 0% | 13% | 7% | 6% |
| 2º año | 0% | 4% | 0% | 47% | 0% | 12% |
| 3º año | 0% | 0% | 27% | 8% | 14% | 8% |
| 4º año | 6% | 4% | 57% | 24% | 71% | 25% |
| 5º año | 20% | 81% | 10% | 8% | 7% | 25% |
| 6º año | 74% | 0% | 7% | 0% | 0% | 25% |
| Total | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% |

Un primer aspecto evaluado mediante los cuestionarios fue la posibilidad de *establecer relaciones entre los contenidos disciplinares y la experiencia de PSC*. La mayoría de los estudiantes que respondieron la encuesta (68%) manifiesta que las PSC le permitieron *integrar profundamente lo aprendido en las asignaturas y relacionarlo con la experiencia o práctica concreta*.

Solo el 6% de los estudiantes encuestados afirma que fueron mínimas y escasas las relaciones que pudo establecer entre los contenidos de las asignaturas y las PSC. El 3 % dice que no pudo *establecer relaciones entre la experiencia comunitaria y los aprendizajes de las asignaturas*. Y el 23 % dice que *logró relacionar algunos contenidos de las asignaturas pero no significarlos totalmente*.

Otro aspecto que se indagó fue la valoración de los estudiantes con respecto a las *actitudes aprendidas* durante su participación en las PSC. Se utilizó una escala de 1 a 5, siendo 5 la más alta valoración. Todas las actitudes sobre las cuales se indagó, que constituyen objetivos formativos de las PSC, fueron altamente valoradas (con valores 4 y 5). Las actitudes cuyo aprendizaje fue valorado con la escala 5 son: escucha (60%); solidaridad (74%); empatía (67%); responsabilidad (70%) y valoración del otro (72%) (Tabla 4). Ante la pregunta abierta acerca de otras actitudes aprendidas, las respuestas fueron: actitudes profesionales, trabajo colaborativo, compromiso social, conocer otras realidades, respeto y sentido crítico.

Tabla 4. Valoración de las actitudes aprendidas.

| Actitudes | Valoración | |
|---------------------|------------|---------|
| | Valor 4 | Valor 5 |
| Solidaridad | 20% | 74% |
| Valoración del otro | 15% | 72% |
| Responsabilidad | 17% | 70% |
| Empatía | 19% | 67% |
| Escucha | 26% | 60% |

En cuanto a la valoración de las *competencias aprendidas*, los porcentajes de respuestas más altos se concentran en los valores 4 y 5, según consta en la tabla 5. La competencia más lograda en las PSC, según los estudiantes, parece ser el trabajo en equipo, lo que resulta congruente con las evaluaciones emergentes del estudio cualitativo.

Tabla 5. Valoración de las competencias aprendidas.

| Competencias | Valoración | |
|--|------------|---------|
| | Valor 4 | Valor 5 |
| Trabajo en equipo | 13% | 70% |
| Creatividad | 20% | 55% |
| Resolución de problemas | 31% | 48% |
| Competencias profesionales específicas | 26% | 48% |
| Comunicación oral y escrita | 29% | 47% |
| Formulación y ejecución de proyectos | 31% | 43% |

Ante la pregunta abierta referida a otras competencias aprendidas, las respuestas obtenidas son muy pocas. Los estudiantes de la Facultad de Agronomía y Veterinaria destacan el *aprendizaje técnico y cultural* y la *adaptación del lenguaje científico al campo*. Los estudiantes de la Facultad de Ciencias Económicas mencionan la *negociación* y la *organización de tareas y división de responsabilidades*. Los estudiantes de la Facultad de Ciencias Humanas señalan competencias relativas a la práctica docente, la planificación y evaluación de resultados, el saber dar respuesta a una demanda real y la edición de contenidos audiovisuales.

En cuanto a la valoración de la *metodología de trabajo* implementada en el desarrollo de las PSC, el 62% de los estudiantes afirman que ha sido muy buena y el 26%, buena. El 87% siente haberse sentido acompañado por el equipo docente.

Se recogió, también, la valoración del *trabajo en equipo*. La tabla 6 muestra los diferentes niveles en el trabajo en equipo.

Tabla 6. Niveles de trabajo en equipo.

| Trabajo en equipo | UNRC |
|---|------|
| Las tareas eran cooperativas y complementarias entre estudiantes, docentes y miembros de la comunidad buscando alcanzar un objetivo común | 71% |
| Fue producto de tareas individual e independientes, que tendían a un proceso colaborativo | 14% |
| El trabajo colectivo se expandió más allá del grupo inicial creándose redes comunitarias | 11% |
| Las actividades fueron más bien individuales y el trabajo en equipo fue casual | 4% |
| Total | 100% |

Estos datos dan cuenta del reconocimiento del predominio de un trabajo cooperativo (caracterizado por la colaboración, interacción y complementación entre los actores participantes) y un muy incipiente avance hacia un trabajo expansivo hacia otros actores que permita la constitución de redes territoriales.

Otra variable estudiada fue el *nivel de aprendizaje experiencial*. El 54% de los estudiantes reconoce que las actividades realizadas en la PSC fueron predominantemente la organización, realización y producción de acciones que ayudaron a resolver problemas de la comunidad. El 32 % dice que predominaron las actividades de análisis, estudio, reflexión, exploración y/o ensayo de alternativas. Y el 14% acuerda con que prevalecieron las actividades de observación, registro de experiencias y/o escucha. Siguiendo la escala de experiencialidad que elaboran Gibbons y Hopkins (1980 en Camilloni, 2016), puede advertirse que, desde la perspectiva de los estudiantes, en las PSC prima el nivel de aprendizaje productivo o creativo, le sigue el nivel analítico y en menor medida el nivel receptivo; lo que resulta congruente con la concepción de aprendizaje que sustenta este proyecto.

El aspecto que parece más débil y, por lo tanto, requiere de esfuerzos para su mejora, tiene que ver con la *planificación de las PSC*, considerando la experiencia de los estudiantes (Tabla 7).

Tabla 7. Planificación de las actividades de aprendizaje.

| Planificación de las actividades de aprendizaje | UNRC |
|--|------|
| Los aprendizajes estaban planificados según el programa, resultaron de una reflexión/indagación/acción y se vinculan directamente con la práctica comunitaria. | 40% |
| Los aprendizajes no estuvieron programados, los adquirí de modo informal | 24% |
| Los aprendizajes estaban planificados y los aprendí en estrecha relación con la experiencia comunitaria | 19% |
| Los aprendizajes estaban planificados según el programa de la asignatura | 17% |
| Total general | 100% |

En esta gradación de niveles de planificación, menos de la mitad de los estudiantes reconoce el nivel óptimo y un 24% observa ausencia de planificación.

Con respecto al *momento del desarrollo de las PSC* en la que los estudiantes reconocen haber participado, puede observarse que la mayoría (74%) dice participar en la ejecución de las actividades programadas. Menor es, en cambio, la participación en los momentos de diagnóstico, planificación, evaluación y comunicación de la experiencia (Tabla 8). Estos datos también son coincidentes con las valoraciones recogidas en el estudio cualitativo.

Tabla 8. Momentos del desarrollo de las PSC en que los estudiantes participan

| Momentos del proyecto | Participación % |
|---|-----------------|
| Ejecución de las actividades planificadas | 74 |
| Planificación de actividades | 48 |
| Elaboración del Informe | 47 |
| Idea y primer acercamiento (diagnóstico) | 42 |
| Evaluación de resultados | 42 |
| Elaboración del proyecto | 35 |
| Evaluación de procesos | 35 |
| Difusión de la experiencia en eventos y/o escritura de artículos académicos | 19 |

La indagación acerca de la valoración del *aporte que se realizó a través de la PSC a la resolución del problema* o necesidad que originó la misma, arroja que los mayores porcentajes de respuestas se encuentran en los valores 4 y 5 (30% y 45% respectivamente). Este sería otro aspecto a mejorar, ya que es uno de los objetivos centrales de las PSC. Sin dejar de reconocer los aportes a los territorios, las PSC parecen, hasta el momento y desde las percepciones de los actores implicados, beneficiar más los procesos de aprendizaje de los estudiantes que la resolución de los problemas de la comunidad.

Finalmente, el 57% de los estudiantes afirma que, siempre que puedan, tratarán de seguir participando en PSC. Un 23%, dice seguir participando en experiencias semejantes. Sólo el 2% afirma que no le gustaría volver a participar y un 18% considera que *son interesantes pero requieren tiempo y compromiso de los que no dispone*.

CONSIDERACIONES FINALES

Los resultados de la investigación muestran que la mayoría de los estudiantes valoran positivamente las experiencias vividas a partir de su desempeño en procesos de prácticas socio-comunitarias, resaltando la posibilidad de establecer integraciones entre los contenidos disciplinares y la práctica. También se ponderaron altamente actitudes como: escucha, solidaridad, empatía, responsabilidad y valoración del otro. Una de las competencias que los estudiantes más reconocen haber puesto en práctica es el trabajo en equipo. Se destaca una preponderancia de trabajo cooperativo y complementario entre actores comunitarios, docentes y estudiantes en búsqueda de alcanzar un objetivo común.

Asimismo, se reconoce que hay aspectos a mejorar. Menos de la mitad de los estudiantes sostiene que los aprendizajes estuvieron planificados considerando el programa de la asignatura y fueron el resultado de reflexiones y relaciones con la práctica socio-comunitaria, mientras que otros encuestados mencionan que los aprendizajes no fueron planificados, sino que se adquirieron de manera informal. La gran mayoría de los alumnos manifiesta haber participado en la puesta en práctica de las actividades programadas, aunque lo deseable sería la intervención de todos los actores (estudiantes, docentes y participantes de la comunidad) en los momentos de diagnóstico, planificación, evaluación y comunicación de las PSC. Además, se advierte la necesidad de continuar atendiendo al aporte que la experiencia de práctica realiza para la resolución de problemas o necesidades de la comunidad que le dieron origen, ya que hasta el momento pareciera que las PSC benefician más los procesos de aprendizaje de los alumnos implicados que al territorio involucrado con la experiencia.

A partir de lo mencionado, sabemos que todavía tenemos mucho por hacer y cambiar para acercarnos al ideal de PSC como praxis emancipadora. Comenzar por *acercar-nos* más a los estudiantes y a los actores de la comunidad puede ser un buen comienzo, así como extender las PSC en los currículos y en los territorios. *Extender* implica pensar instancias de proyectos que articulen espacios de conocimiento, cátedras, departamentos y facultades.

Asistimos, hoy más que nunca, a un momento de revisión y reflexión profunda sobre cada una de nuestras prácticas cotidianas y las educativas no son la excepción, sino más bien, una de las áreas que más evidencia que la mirada crítica es urgente para pensar lo que vendrá.

Analizado en el presente actual, el estudio cuantitativo de evaluación de las PSC reafirma, por un lado, la necesidad de integración de nuestras políticas universitarias, de los procesos de enseñanza y aprendizaje, de la práctica de investigación y la articulación con el territorio. Seguir pensando estos momentos desintegrados significa construir una institución fragmentada, contraria a la idea de universidad como comunidad.

Nuestra universidad, como muchas de Latinoamérica, se desarrolla promoviendo políticas inclusivas, lo que implica nuevas configuraciones institucionales que involucren el trabajo en y con el territorio. De esta manera, reconocemos como pendiente e imprescindible fortalecer los procesos autogestionarios y de empoderamiento de los actores y organizaciones sociales, y trabajar en la sistematización de las PSC, logrando construir conocimientos desde las experiencias territoriales. Quizás el mayor desafío sea continuar aprendiendo mutuamente, cooperativamente, sin más distancias.

Entendemos que la calidad de las instituciones educativas universitarias públicas se encuentra en estrecha vinculación con su función social, esto es, con la formación de profesionales y científicos que consoliden los ámbitos democráticos de nuestras sociedades, lo que implica planificar e impulsar universidades alternativas orientadas hacia y comprometidas con la realidad en la que se encuentran inmersas.

NOTAS

1. El proyecto de investigación se aprobó, financió y desarrolló en el marco de la Convocatoria “Universidades Socialmente Comprometidas” 2019 de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arnal J.; Del Rincón D. y Latorre A. (1992). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona, España: Labor.

Camilloni, A. W. de (2016). La evaluación en proyectos de extensión incluidos en el currículo universitario. *Revista +E versión digital*, (6), pp. 24-35. Santa Fe, Argentina: Ediciones UNL.

C

ecchi, N.; Lakonich, J.; Pérez, D. y Rotstein, A. (2009). *El compromiso social de la Universidad Latinoamericana del Siglo XXI. Entre el debate y la acción*. IEC - CONADU. Recuperado de: <https://conadu.org.ar/la-universidad-latinoamericana-del-siglo-xxi-su-compromiso-soc>

Erreguerena, F. (2020). Las prácticas sociales educativas en la universidad pública: una propuesta de definición y esbozo de coordenadas teóricas y metodológicas. *Revista Masquedós* 5(5). Secretaría de Extensión UNICEN. Tandil, Argentina.

Juarros M. F. (2015). Territorialización de las prácticas académicas en la experiencia universitaria argentina. *Revista nuestrAmérica*, 3(5) enero-junio. Recuperado de: <http://www.revistanuestramerica.cl/ojs/index.php/nuestramerica/article/view/68>

Macchiarola, V. (2010). Incorporación de prácticas socio-comunitarias al currículo en la Universidad Nacional de Río Cuarto. *Revista científica Tzhoecoen* 3(5), pp. 217-224. Universidad Señor de Sipán, Perú.

Macchiarola, V.; Pizzolitto, A. L. y Pugliese Solivellas, V. (2020). Las prácticas sociocomunitarias en la Universidad Nacional de Río Cuarto. Un estudio evaluativo. *+E: Revista de Extensión Universitaria*, 10(12), pp. 1-19. DOI 10.14409/extension.v10i12.Ene- Jun.8967.

Morin, E. (2005). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, España: Gedisa.

Rafaghelli, M. (2016). Las Prácticas de Extensión de Educación Experiencial como oportunidad para integrar docencia y extensión. *Revista +E versión digital*, (6), pp. 8-15. Santa Fe, Argentina: Ediciones UNL.

Rubio Serrano, L.; Puig Rovira, J. M.; García, X. M. y Palos Rodríguez, J. (2015). Analizar, repensar y mejorar los proyectos: una rúbrica para la Autoevaluación de experiencias de Aprendizaje servicio. *Revista del Currículum y formación del profesorado* 19(1).

Documentos consultados

Universidad Nacional de Río Cuarto (2017). Plan Estratégico Institucional 2017-2023. <https://www.unrc.edu.ar/descargar/pei-2017-2023.pdf>

Resolución del Consejo Superior de la UNRC N° 322 del año 2009.