

CONTRIBUCIONES DE LA EXTENSIÓN A LA PERMANENCIA Y LA FORMACIÓN DE GRADO DESDE LA MIRADA ESTUDIANTIL

María Florencia Cabana cabana@fisica.unlp.edu.ar

Malena Reyna malenareyna88@gmail.com

Flavia Eugenia Villordo flavia.villordo@fisica.unlp.edu.ar

Nicole Paris Draghi Peirano nicoparis2019@gmail.com

Kelin Arlena, Tapia Villarroel kelintapia@gmail.com

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación - Universidad Nacional de La Plata

Resumen

En este trabajo se presentan algunos de los resultados de la investigación educativa que estamos desarrollando en el marco del proyecto de extensión universitaria “Naturalmente ciencia. Un paso hacia la cultura científica” de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (FaHCE - UNLP). La investigación está enfocada en una exploración sobre las ideas vinculadas a la formación docente, a la formación en extensión y a la imagen de docencia que los estudiantes y graduados van construyendo mediante su participación en actividades y proyectos de extensión en el ámbito de educación en Ciencias Naturales y Exactas. En esta oportunidad presentamos el proceso y los resultados vinculados a la identificación de saberes que los estudiantes y graduados de los profesados del Departamento de Ciencia Exactas y Naturales (CEyN) de la FaHCE reconocen haber construido gracias a su participación en extensión en relación a su formación profesional docente. El trabajo de investigación se enmarca en la tradición de enfoque interpretativo, ya que buscamos analizar las relaciones y procesos cotidianos, reconocer las significaciones y los sentidos que generan los sujetos como parte de un conjunto social y situado. En la primera instancia de trabajo realizamos un relevamiento sobre las propuestas en el campo de la extensión y desde el grado, vinculadas al departamento de CEyN de la FaHCE, y las personas que participan de las mismas. Luego, realizamos entrevistas a estudiantes y graduados/os de los profesados en Ciencias Biológicas, Física y Matemática. Allí interrogamos aspectos puntuales vinculados a: características de su participación en extensión; conocimiento previo sobre la actividad extensionista y concepción de la misma; figura, roles y propósitos de los docentes de ciencias; aportes de la interdisciplinariedad y el trabajo en equipo en el ámbito

docente; saberes necesarios para docentes en ciencias (conocimiento de la disciplina a enseñar, Naturaleza de las Ciencias, estrategias docentes, marcos didácticos); transferencia a otros ámbitos; vínculos entre extensión, investigación y docencia. Las categorías de análisis fueron elegidas a partir de la bibliografía de referencia en el campo de la educación en ciencias exactas y naturales. Entre los resultados generales obtenidos podemos mencionar que todas las personas entrevistadas valoran positivamente la participación en extensión e identifican contribuciones de las prácticas extensionistas a su formación profesional docente. Además, reconocen aportes para transitar algunas materias, una contribución a la permanencia en las carreras y la motivación para finalizarlas.

Introducción y contextualización

El proyecto de extensión “Naturalmente ciencia. Un paso hacia la cultura científica” de la FaHCE - UNLP nació en el año 2015 motivado por la búsqueda de diferentes enfoques y actividades relacionadas a la enseñanza de las ciencias, por parte de una escuela secundaria de la región. Actualmente, el equipo del proyecto está formado por estudiantes y graduadas/os de diferentes carreras y facultades de la UNLP, siendo la mayoría de las/los extensionistas pertenecientes a las carreras de los profesorados del Departamento de Ciencias Exactas y Naturales (DCEyN) de la FaHCE - UNLP. Entre las actividades que se realizan se pueden mencionar talleres en escuelas secundarias y la participación en eventos de comunicación social de las ciencias.

En el seno del equipo, gracias a la sistematización de las experiencias, comenzó a circular la idea de que formar parte del proyecto brinda la oportunidad a los futuros profesores de acercarse por primera vez al aula desde el rol docente, de esta manera ayuda a superar miedos y prejuicios y favorece la permanencia en las carreras. Además, enriquecería la formación de grado y ampliaría el horizonte laboral ya que se vivencian otras experiencias educativas más allá de las aulas, como ferias, jornadas y exposiciones, donde surge el desafío de adaptar el contenido y las metodologías a diferentes públicos (Cabana et. al, 2019). De allí nace la necesidad de un análisis más sistemático de estas cuestiones y se comienza con el proyecto de investigación. El mismo está enfocado en una exploración sobre las ideas vinculadas a la formación docente, a la formación en extensión y a la imagen de docencia que las/los estudiantes y graduadas/os van construyendo mediante su participación en actividades y proyectos de extensión en el ámbito de educación en Ciencias Naturales y Exactas, pero no se limita únicamente al proyecto 'Naturalmente Ciencia', ya que también se entrevistaron

participantes de otros proyectos y con diferentes trayectorias. En esta oportunidad presentamos el proceso y los resultados vinculados a la identificación de saberes que los estudiantes y graduadas/os de los profesorados reconocen haber construido gracias a su participación en extensión en relación a su formación profesional docente.

Fundamentación

Algunas problemáticas y desafíos de la formación docente inicial

Los planes de estudio de los Profesorados de Ciencias Biológicas, Matemática, Física y Química (FaHCE - UNLP) poseen una gran riqueza académica pero también pueden tornarse complejos. Están conformados por una suma entre la matriz disciplinar y la matriz educativa, con pocos vínculos entre ellas. La formación disciplinar específica mayoritariamente depende de otras facultades como Ciencias Exactas o Ciencias Naturales lo que ofrece una gran riqueza académica y una sólida formación, pero también implica que las asignaturas de las ciencias naturales no están concebidas para docentes y, por lo tanto, no están orientadas a ese perfil profesional específico. Además, se desafía al estudiante a recorrer diversas facultades durante su formación, lo que conlleva múltiples aprendizajes, pero a su vez dificulta la construcción de un sentido de pertenencia a la carrera y la construcción de vínculos con pares. En este marco, se busca construir el perfil profesional docente propuesto desde el DCEyN (Figura 1) que está descrito en Lapasta (2018):

...crítico, creativo, comprometidos y sensibles a las problemáticas de la sociedad; impulsores de la democratización del conocimiento; conscientes de que la ciencia es parte de la cultura de los pueblos; impulsores de una educación científica que contribuya a la formación de una ciudadanía crítica, participativa y transformadora; promotores y alentadores de vocaciones científicas tempranas en las jóvenes generaciones. (p. 115)



Figura 1: metas para el perfil profesional docente - DCEyN - FaHCE - UNLP

Para la consecución de este objetivo sería necesario entonces enriquecer las trayectorias educativas del estudiantado desde las cátedras que dependen de la FaHCE pero también brindando la posibilidad de diversificar las trayectorias generando espacios de participación vinculados a la formación profesional, a la extensión y a la investigación. Uno de esos espacios creados es el Trayecto Complementario de Grado (TCG), que pretende incluir prácticas concretas en distintos espacios afines a la formación de los estudiantes, tendientes a consolidar el perfil profesional.

La extensión y la formación docente inicial

La extensión universitaria ha sido motivo de profundos análisis y debates históricos signados por marcadas diferencias de enfoques teóricos conceptuales que configuran la dificultad de poder acordar una definición (Menéndez, 2017). La extensión es reconocida en el estatuto de la UNLP como una de las funciones primordiales y, en estas últimas dos décadas, se convirtió en objeto de estudio y de profundas discusiones en búsqueda de consensos para su desarrollo y jerarquización. Pensada como un proceso educativo de doble vía posibilita su abordaje desde múltiples y complejas dimensiones. Considerando lo propuesto por Menéndez (2017) algunas de dichas facetas que le confieren una singular riqueza conceptual y que han permitido su revalorización y resignificación en las últimas décadas podrían ser la *académica-institucional, comunicacional, social, política y pedagógica*.

En cuanto a la faceta *académica-institucional* se puede señalar que la forma de conceptualizar a la extensión, que aporta a la construcción de un modelo de universidad, interactúa con los diferentes actores sociales y el Estado en el campo cultural, social y productivo, y aborda las más diversas y complejas problemáticas poniendo en juego los conocimientos académicos, científicos y tecnológicos con el fin de brindar las mejores propuestas y soluciones a dichas problemáticas.

Por otro lado, la extensión, en su faceta *comunicacional*, nos permite pensarla como una acción en términos de diálogo y construcción mutua, donde se ponen en juego los intereses, objetivos, deseos y anhelos de todos los agentes participantes en un proceso de constante transformación y construcción. El conocimiento se constituye en las relaciones de transformación, y se perfecciona en la problematización crítica de estas relaciones.

La faceta *social*, estaría asociada al cambio o transformación comunitaria, dado que toda práctica, acción, proyecto o programa de extensión están vinculados a una intervención en un territorio determinado. Muy relacionada a esta última, se halla la faceta *política*, que implica el involucramiento de la Universidad con la comunidad y el estado de los cuales aquella forma parte.

Pero la faceta en la que haremos hincapié para los intereses de este trabajo es la *pedagógica*. La extensión universitaria posee la capacidad de contribuir de manera significativa en los procesos de enseñanza y aprendizaje. A partir de esta dimensión surge la propuesta de incorporar las prácticas de extensión en el currículo, considerando la importancia de la experiencia, su lugar y su sentido en las instancias de formación, que se entrelazan con la importancia de los aprendizajes y actividades situadas (Camilloni et. al, 2017 y Menéndez, 2017). La faceta pedagógica se vincula con el trabajo interdisciplinario que compromete no sólo la cooperación entre las disciplinas presentes en la formación docente sino también la construcción colectiva y consensual del proceso formativo, lo que posibilita el aprendizaje desde y en múltiples direcciones (Menéndez, 2013). En este sentido, se presenta como necesario incorporar en la formación, desde el inicio, el concepto de inter-disciplina, promoviendo el encuentro de estudiantes de diversas disciplinas, en su doble dimensión, por un lado como objeto y contenido de estudio y por el otro como estrategia de intervención que procura construir respuestas colectivas (Quiroga, 2019).

"La interdisciplina nace de la incontrolable indisciplina de los problemas que se nos presentan actualmente. De la dificultad de encasillarlos. Los problemas se presentan como demandas complejas y difusas que dan lugar a prácticas sociales invadas de contradicciones, imbricadas con cuerpos conceptuales diversos" (Stolkiner citada por

Najmanovich, 1998, p. 5). Desde esta mirada resulta claro que, afrontar estos problemas, es una tarea inmensa que excede largamente la competencia de un solo grupo disciplinario. Por lo tanto, el diálogo interdisciplinario no es una herramienta más, sino un desafío imprescindible.

Reflexionar acerca del trabajo docente implica indagar respecto de algunas cuestiones vinculadas a las actividades extensionistas: donde se efectúan planificaciones, se insiste en el trabajo grupal y relacional, se producen diversos materiales e informes, reuniones de carácter organizativo y cooperativo, jornadas de intercambio y reflexión, etc. La evaluación permanente de las acciones encaradas opera como valiosa información para la toma de decisiones y la concientización atribuida a los contenidos de la formación docente ligados a problemáticas sociales (Coscarelli, 2010).

Profundizando en la formación y perfil docente retomamos, a los fines del presente trabajo, la idea de imágenes de docencia, como aquellos sentidos y significados que los estudiantes y graduados le atribuyen a la práctica docente. Pero la misma, complejiza el análisis debido a su carácter subjetivo y la diversidad de concepciones sobre la docencia vigentes. El concepto mismo de maestro-profesor está atravesado por múltiples contradicciones, y varía de acuerdo al paradigma dominante de la época histórica que se trate. Las características que deben fundamentar y articular la profesionalidad docente están relacionadas con determinadas categorías sociales que van forjando la construcción social del concepto de profesor y dejan huellas en la constitución del habitus docente (Rambur, 2015), complementando el pensamiento docente espontáneo (Gil Perez, 1991).

Pero entonces, ¿Qué significa para las/los estudiantes y graduadas/os ser docente? ¿Cuáles deberían ser sus funciones? ¿y su rol?. Las respuestas son tan diversas como propósitos puedan ser enunciados. La práctica extensionista no sólo permite resignificar saberes en nuevos contextos sino también revalorizar el propósito social de la enseñanza (Pérez, 2019).

A partir de analizar la faceta pedagógica, profundizamos en el concepto de formación y la manera en la que es abordada por diferentes autores. Silber construye, alrededor de la categoría “formación”, dos grandes tendencias: por un lado, las que ponen el acento en la formación como producción y transformación de la subjetividad; por otro, las que hacen hincapié en una articulación dialéctica entre el sujeto y la sociedad desde una perspectiva epistemológica crítica (Picco, Alfonso y Ciafardo, 2009). En este sentido, la extensión genera subjetividades e improntas personales y sociales a la vez que procesa saberes académicos y experienciales, actuando en los procesos formativos. Los sujetos construyen su experiencia poniendo en juego saberes de muy diversa procedencia. Se busca que las/los estudiantes y

graduada/os incorporen herramientas para el trabajo en la comunidad, que participen de espacios de planificación y evaluación como procesos de acción–reflexión–, y que la acción de la práctica docente sea a través del análisis crítico grupal e interdisciplinar (Coscarelli, 2010 y Núñez, Américo, Arias y Thevenet, 2017).

Resultados previos

La investigación que estamos desarrollando desde el proyecto de extensión ya tuvo los primeros resultados socializados en Zorzoli et. al (2022). En esa oportunidad señalamos que las/los estudiantes y graduadas/os entrevistadas/os manifestaron que la participación en extensión favoreció al sentido de pertenencia a la universidad y a la permanencia en la carrera. En sus discursos se valoró a la extensión como la primera experiencia profesional en el rol docente y se resaltó la importancia de hacerlo con el apoyo del equipo. La experiencia extensionista permitió, en algunos casos, reafirmar la decisión profesional; en otros, les brindó confianza y, en todos los casos, fue una forma de facilitar el tránsito por las materias de las prácticas de cuarto y quinto año de las carreras. Algunas personas expresaron su elección de pertenecer a proyectos de extensión como sostén académico y para ampliar horizontes a futuro. No solo dan cuenta de que pueden formar parte de la Facultad desde otro rol sino que también se ven formando parte de un equipo, trabajando como futuros docentes, e incluso vinculándose con proyectos de investigación. La extensión universitaria es entendida en una trama más amplia de la vida universitaria junto con la investigación y la docencia.

En esta oportunidad profundizaremos sobre estos aspectos y ampliaremos buscando los saberes que reconocen las/los estudiantes y graduadas/os haber construido transitando la extensión y que colaboraron con su formación como docentes de ciencias exactas y naturales.

Consideraciones metodológicas

Hay dos preguntas principales que orientaron el trabajo de investigación que deriva en lo que aquí presentamos: ¿De qué modos las/los estudiantes y graduadas/os de los profesorados del DCEyN de la FaHCE establecen relaciones entre la participación en extensión universitaria y su formación docente? ¿Qué sentidos e “imágenes de docencia” construyen sobre sus propias trayectorias ligadas a la participación extensionista?. En ese sentido, el objetivo general del trabajo fue describir los aportes de la participación en extensión a la formación docente inicial que reconocen las/los estudiantes y recientes graduadas/os de los profesorados del DCEyN - FaHCE - UNLP.

Enmarcado en la tradición de enfoque interpretativo, este trabajo busca ahondar el análisis en los significados y sentidos que generan los sujetos como parte de un conjunto social que interactúa entre sí y es heterogéneo, configurado en un contexto específico (Achilli, 2005). Para construir los datos, se realizaron entrevistas semi-estructuradas con la intención de acercarse personalmente a comprender los significados que los hechos tienen para los protagonistas, adecuando las categorías de análisis para que dialoguen con los significados locales (Guber, 2004; Rockwell 2011). En este sentido, realizamos de manera virtual, entrevistas semi-estructuradas a 9 estudiantes y 6 graduadas/os de los profesorados en Ciencias Biológicas, Física y Matemática. Allí interrogamos aspectos puntuales vinculados a: características de su participación en extensión, conocimiento previo sobre la actividad extensionista y concepción de la misma; figura, roles, propósitos y saberes necesarios de los docentes de ciencias exactas y naturales; aportes de la interdisciplinariedad y el trabajo en equipo en el ámbito docente; transferencia a otros ámbitos; vínculos entre extensión, investigación y docencia.

Para seleccionar las categorías de análisis se consideraron los aspectos de la extensión que mencionamos anteriormente: interdisciplinariedad, imagen de docencia y formación docente. En el último punto, sobre los “saberes necesarios de un docente en ciencias”, se tuvo en cuenta la bibliografía específica sobre formación inicial y continua de los docentes en ciencias exactas y naturales. Particularmente, las dimensiones se construyeron en base a las ideas coincidentes en la bibliografía vinculada al Conocimiento Didáctico del Contenido (CDC) relevada por Verdugo-Perona, Solaz-Portolés y Sanjosé-López (2017) y en la propuesta de Gil Pérez (1991). En ese sentido se consideran *saberes necesarios* para un docente en ciencias: la disciplina a enseñar, el conocimiento sobre el contexto de trabajo (diseños curriculares, proyectos institucionales, características socio-económicas del territorio, etc.), saberes prácticos (gestión del aula, diseño y evaluación de actividades, etc.) y saberes de las ciencias de la educación vinculados a la didáctica general y específica.

De esta manera las categorías y dimensiones de análisis quedaron configuradas de la siguiente forma (Figura 2):

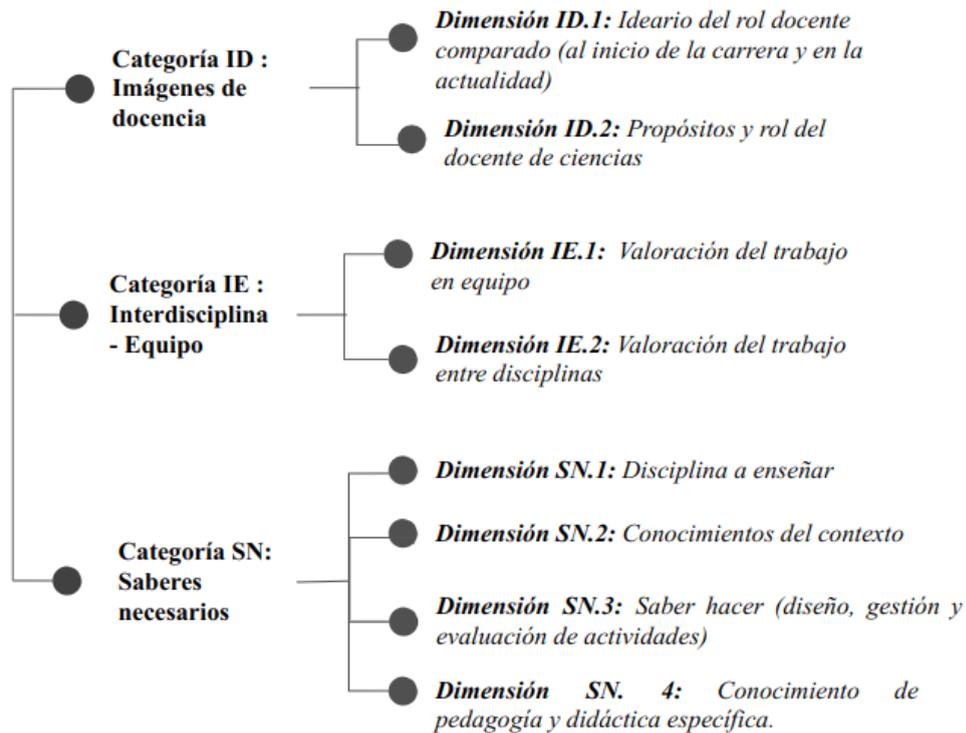


Figura 2: Categorías y dimensiones para el análisis de datos

Por último, señalamos que en este trabajo se realizó un primer recorte y se seleccionaron las actividades y proyectos de extensión que estaban vinculados al Depto. de Cs. Exactas y Naturales, sea porque fueran dirigidos por sus docentes, o porque se desarrollaran en el seno de las cátedras que dependen de dicho departamento o por ser propuestas en el TCG. Por lo tanto, la primera fase del trabajo consistió en relevar dichos proyectos o actividades de extensión y las personas que habían participado en las mismas para luego realizar las entrevistas.

Análisis de Resultados

En el análisis de las entrevistas se buscó identificar las referencias explícitas que hacían las/los entrevistadas/os relacionadas a cada una de las categorías y dimensiones presentadas anteriormente. La ausencia de referencias pudieron deberse a variadas causas como la derivación a otros temas durante la entrevista, la falta de reconocimiento de aprendizajes en dichas dimensiones o las diversas interpretaciones de las preguntas. Además se hizo un análisis de los discursos ahondando en los significados y buscando coincidencias entre las/los entrevistadas/os.

Comenzando con la *Categoría ID: Imágenes de docencia* (Figura 3), podemos observar que la imagen que en general tienen al comenzar la carrera es una visión idealista, centrada principalmente en la transmisión de conocimientos y en su papel como autoridad, el **60%** reconocen que fueron transformando esta idea. Con el paso del tiempo y gracias a los conocimientos que fueron adquiriendo y la experiencia, esta visión fue modificándose tomando un rol más dinámico, donde el docente no se ve como un transmisor de conocimientos, sino como un facilitador del aprendizaje, que promueve el pensamiento crítico y la autonomía de los estudiantes.

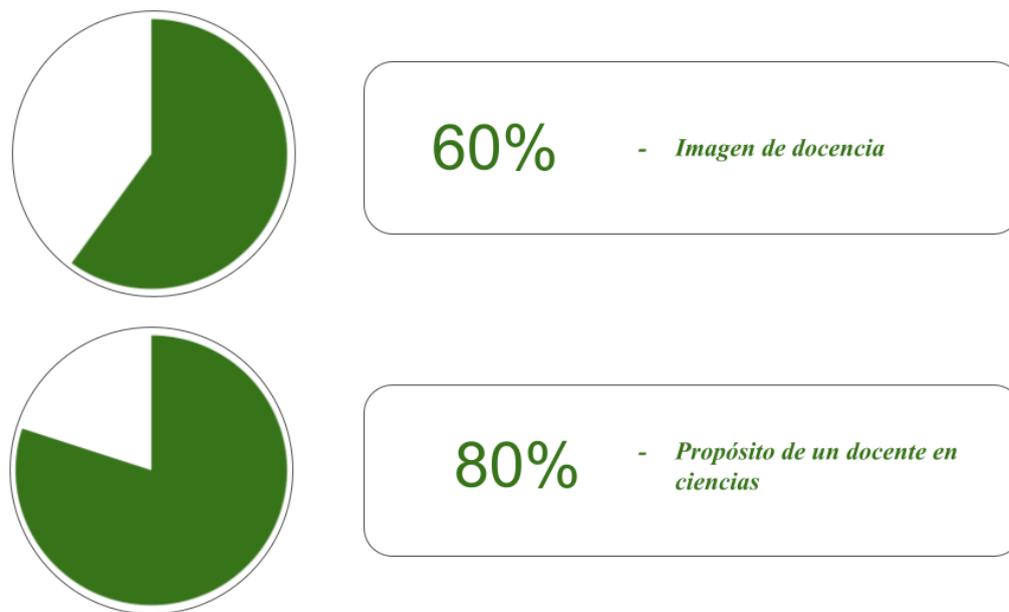


Figura 3: Cantidad porcentual de entrevistadas/os que reconocen haber transformado su *imagen de docencia* y los roles o *propósitos* que se asumen en dicha profesión.

En cuanto a los propósitos de un docente de ciencias, el **80%** de las respuestas reflejan un compromiso claro con el desarrollo del pensamiento científico en los estudiantes. Comentan desde la enseñanza de conceptos fundamentales hasta la formación de un pensamiento crítico, e incluyen cuestiones como romper estereotipos de los que hacen ciencia, motivar, etc. Los docentes de ciencias buscan generar en los estudiantes la curiosidad por el mundo que los rodea y brindar herramientas para analizarlo de manera rigurosa.

Continuando con la *Categoría IE* (Figura 4), el **87%** de las personas entrevistadas valoró positivamente el *trabajo en equipo* entre pares de forma horizontal. Además, algunos reconocen que el haber participado en las actividades de extensión favoreció que compartan esta manera de trabajo en otros espacios, como por ejemplo las escuelas donde ejercen la

docencia. También señalaron como importante la producción colectiva, los aportes de cada uno en el diseño de las planificaciones y evaluación de las actividades.

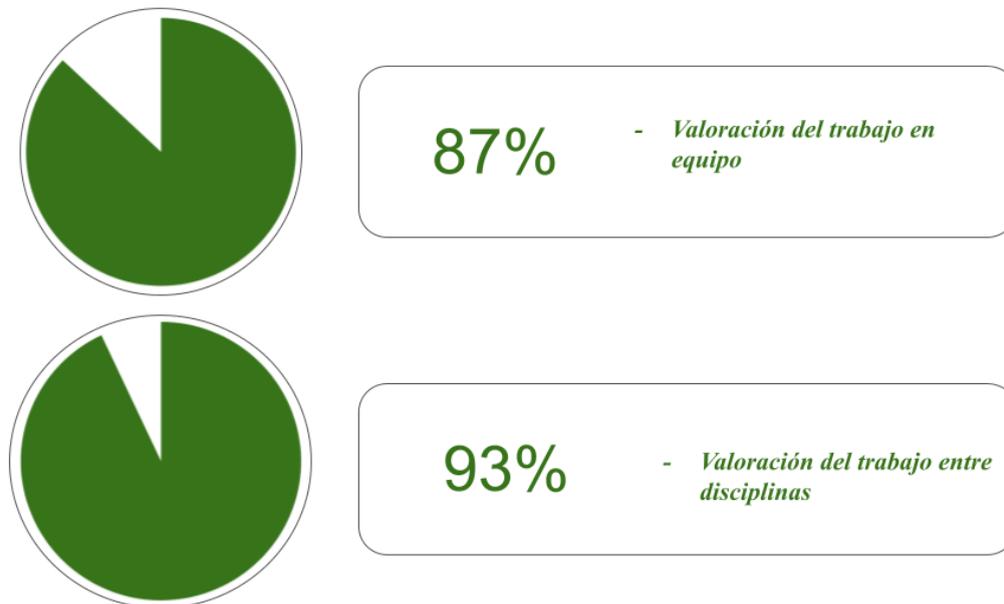


Figura 4: Cantidad porcentual de entrevistadas/os que valoran positivamente el *trabajo en equipo* y *entre disciplinas*.

Por otro lado, el **93%** de las personas entrevistadas, valoró positivamente el *trabajo entre disciplinas*, mencionando algunas cuestiones como las presentadas en la Tabla 1:

Tabla 1: algunos ejemplos de los discursos de las personas entrevistadas vinculados al trabajo interdisciplinario

Entrevista A	favoreció el “aprender de otras disciplinas”
Entrevista B	se”...se trabaja interdisciplinariamente. En las ciencias es esencial trabajar entre disciplinas. Los fenómenos de la naturaleza se explican desde las distintas ciencias”
Entrevista C	“La interdisciplinariedad es buena dado que permite acercarse a la materia impartida desde otros ángulos, y eso puede permitir comprender algún concepto que se intentaba enseñar.”

Avanzando en el análisis de la *Categoría SN: Saberes necesarios*, encontramos que el **60%** de las personas entrevistadas coinciden en la importancia del aprendizaje colaborativo, destacando cómo el trabajo conjunto con docentes y compañeros enriquece su formación.

Además, resaltan la profundización y el repensar los conocimientos desde nuevas perspectivas, evidenciando un proceso de aprendizaje continuo. Se enfatiza la contextualización del saber, donde los extensionistas reconocen la necesidad de adaptar y aplicar la teoría según el entorno real y comunitario. También señalan la interdisciplinariedad como un aspecto relevante para ampliar su comprensión y práctica. Una persona menciona que ha obtenido una mirada más global y profunda de los temas, lo que sugiere que la experiencia práctica en extensión puede llevar a una reflexión más amplia y madura sobre los contenidos disciplinares. El resto de las personas entrevistadas no hicieron mención específica a esta dimensión.

Por otro lado, el **60%** de las personas destaca la importancia de conocer el contexto educativo en el que se desenvuelven, desde el ámbito escolar hasta la interacción con la comunidad educativa. Valoran la necesidad de familiarizarse con el entorno donde se desarrolla la docencia y la interacción con diferentes actores, lo que les permite adquirir una comprensión más amplia del rol docente y el funcionamiento de las instituciones. El **13%** coincide en que el conocimiento del currículo y las dinámicas internas y burocráticas de las instituciones son aspectos fundamentales para desempeñarse en el ámbito educativo. El resto de las personas entrevistadas no hicieron mención específica a esta dimensión.

La totalidad de las personas entrevistadas (**100%**) reconoció haber construido conocimientos vinculados a la práctica docente, como diría Gil Perez (1991) al “saber hacer”. Sobre todo en relación con el diseño y la planificación de actividades. En ese sentido, explicaron que pudieron conocer nuevas estrategias docentes, metodologías (“taller”) y recursos (“maquetas”, “experimentos”, “dispositivos”) y que la extensión les proporcionó herramientas dando espacio a la innovación y “creatividad”. Valoraron positivamente la tarea de diseño realizada en equipo y teniendo en cuenta las diversas disciplinas. También mencionaron que aprendieron formas de comunicación, explicación y formulación de preguntas, lo que les permitió ganar experiencia y crecer en confianza y seguridad en la práctica. Además, algunas personas señalaron que la extensión les permitió evaluar propuestas educativas o reflexionar sobre la práctica docente.

Por último, el **64%** de las personas entrevistadas reconoció haber construido conocimientos vinculados con la didáctica general. En ese sentido, algunos mencionan el haber podido reconocer diversos modelos de enseñanza, trabajar en la transposición didáctica, vincular praxis con teoría buscando fundamentos para repensar la enseñanza y aprendizaje de algún contenido y fundamentar las propuestas.

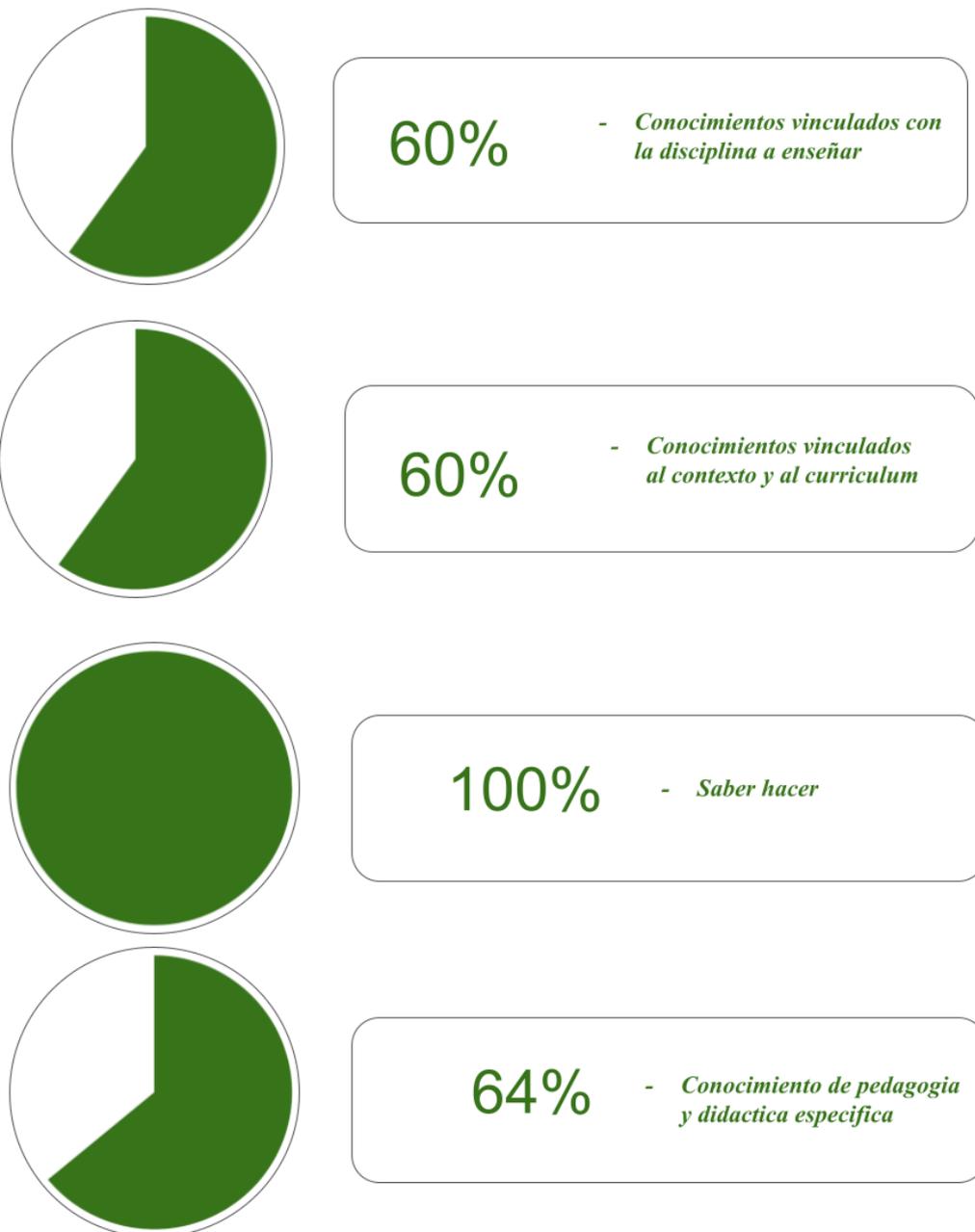


Figura 5: Cantidad porcentual de entrevistadas/os que reconocen haber construido aprendizajes en las distintas dimensiones de la categoría “Saber necesarios” para un docente de ciencias.

Un último aporte para sumar a estos resultados, que no fue preguntado explícitamente ni categorizado con anterioridad, se refiere a la forma en que estos aprendizajes tuvieron lugar. Las personas entrevistadas señalan que los aprendizajes se fueron dando en el seno del proyecto junto a sus pares, pero también en los intercambios con los destinatarios (alumnos, público general o docentes de otros niveles).

Consideraciones finales

Los resultados obtenidos en este trabajo dan cuenta de la relevancia que podría tener la participación de las/los estudiantes de profesorado de ciencias exactas y naturales en proyectos de extensión. Por un lado porque enriquece y facilita el tránsito por algunas materias de los últimos años, y porque podría favorecer la resignificación de las trayectorias académicas, a tal punto de convertirse, para algunas personas, en una herramienta de permanencia en la universidad. Por otro lado, el análisis revela que tanto estudiantes como graduados/os reconocen la importancia de adquirir saberes vinculados al contexto educativo y la disciplina a enseñar. Los estudiantes ponen énfasis en el aprendizaje colaborativo y la adaptación del conocimiento al contexto, mientras que las/los graduados/os subrayan la relevancia de entender la estructura institucional y curricular. Estos hallazgos evidencian cómo la experiencia en proyectos de extensión permite a las/los participantes desarrollar habilidades y conocimientos que complementan y fortalecen su formación docente brindando nuevas herramientas, metodologías y recursos, y favoreciendo la creatividad en el diseño de propuestas educativas que sean innovadoras pero al mismo tiempo, fundamentadas en la investigación educativa.

También se destaca que el trabajo en equipo y de manera interdisciplinaria favorece la formación de profesionales que puedan compartir y construir saberes entre pares, ya sea desde la producción de materiales hasta el trabajo áulico. La vivencia de estas actividades permite que otros espacios de trabajo se vean también interpelados y quizás favorecidos con una manera de trabajo diferente.

Es importante volver a resaltar la manera en que se reconfigura la imagen de docente, fortaleciendo la construcción de un perfil docente coincidente con lo buscado desde el DCEyN - FaHCE - UNLP: “crítico, creativo, comprometidos y sensibles a las problemáticas de la sociedad; impulsores de la democratización del conocimiento; conscientes de que la ciencia es parte de la cultura de los pueblos; impulsores de una educación científica que contribuya a la formación de una ciudadanía crítica, participativa y transformadora; promotores y alentadores de vocaciones científicas” (Lapasta, 2018, p. 115).

Desde un enfoque organizacional y curricular, la inclusión de prácticas extensionistas en los trayectos formativos permite vincular la teoría y la práctica de manera integral, generando espacios donde el aprendizaje situado cobra un papel central. En este sentido, se refuerza la idea de que la extensión universitaria no es un complemento, sino un componente fundamental para la formación de docentes comprometidos con la transformación social y

educativa. Los resultados obtenidos en este trabajo reafirman la necesidad de continuar impulsando políticas universitarias que promuevan y valoren la extensión como un eje articulador entre la enseñanza, la investigación y la vinculación con la comunidad. Este enfoque no solo contribuye al desarrollo profesional de los estudiantes, sino que también fortalece el rol de la universidad como promotora de una educación superior inclusiva, crítica y comprometida con la democratización del conocimiento.

Para completar la investigación nos quedan aún por analizar algunas dimensiones como la formación en extensión y la posibilidad de ampliar la investigación a otros perfiles de estudiantes. Con respecto a la formación en extensión, nos preguntamos cómo los/las estudiantes resignifican la extensión universitaria en conjunto a cómo se forman en este ámbito, como extensionistas, al transitar y participar de diferentes proyectos.

Referencias bibliográficas

- Achilli, E. L. (2005). Investigar en antropología social: los desafíos de transmitir un oficio. *Laborde*. No. 303.1: 316.47).
- Cabana, M.; Paris, N.; Reale, M.; Reyna, M.; Ríos, C.; Villordo, F.; Zorzoli, C.; Monzón, L. (2019). *La extensión como una herramienta de permanencia y cambios educativos en la Universidad. V Jornadas de Enseñanza e Investigación Educativa en el campo de las Ciencias Exactas y Naturales*. 8 al 10 de mayo de 2019, Ensenada, Argentina. En: Actas. Ensenada: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Ciencias Exactas y Naturales.
- Camilloni, A., Rafaghelli, M., Kessler, M. E., Menéndez, G., Boffelli, M., Sordo, S., y Malano, D. (2017). Integración docencia y extensión: Otra forma de enseñar y de aprender 2. Ed. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- Coscarelli, M. R. (2010). Formación en el campo de la extensión universitaria. *Extensión en red*. (1). Recuperado de <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/extensionenred/article/view/41>
- Gil Pérez, D. (1991). ¿Qué hemos de saber y saber hacer los profesores de ciencias?. *Enseñanza de las Ciencias*, 9(1), 69-77.
- Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano: reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Paidós.
- Lapasta, L. (2018). Experiencias múltiples de apropiación del conocimiento para la construcción de la práctica profesional docente en la formación de profesores

- universitarios de Ciencias Exactas y Naturales. *International Journal Education and Teaching*, IJET-PDVL, Recife, v.1, n.1 p. 110 – 122.
- Menéndez, G. (2013). Institucionalización de la extensión. Conceptualización y dimensiones de la extensión. En Menéndez, G.(Ed.), *Integración docencia y extensión. Otra forma de enseñar y de aprender*. (p. 83-91). Ed. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- Menéndez, G. (2017). Resignificación de la extensión a 100 años de la Reforma Universitaria de 1918. + *E: Revista de Extensión Universitaria*, (7), p. 24-37.
- Najmanovich, D. (1998). Interdisciplina: Riesgos y beneficios del arte dialógico. *Revista Tramas*, 4(4), p. 1-7.
- Núñez, L., Américo, F., Arias, J., y Thevenet, G. (2017). Experiencias de formación en extensión universitaria. Aportes y desafíos institucionales. + *E: Revista de Extensión Universitaria*, (7), p. 234-243.
- Pérez, C. A. Z. (2019). Las prácticas de extensión como experiencias de curricularización: entre el debate y la práctica objetivada. *Redes de Extensión*, (5), p. 7-22.
- Picco, S.; Alfonso, M.; Ciafardo, A. (2009). Extensión y formación de formadores: concepciones, prácticas y procesos. EN: Coscarelli, M. R. (comp.). *La extensión universitaria: sujetos, formación y saberes*. (p. 87-148.) La Plata: Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP.
- Quiroga, L. (2019). *Extensión universitaria: rupturas y continuidades*. Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (EDULP).
- Rambur, M. (2015). *Ser docente hoy: Una aproximación a las razones que fundamentan la elección*. Trabajo final de grado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica.
- Rockwell, E. (2011). La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos. Paidós. Buenos Aires.
- Verdugo-Perona, J. J.; Solaz-Portolés, J.J. y Sanjosé-López, V. (2017). El conocimiento didáctico del contenido en ciencias: estado de la cuestión. *Cadernos de Pesquisa*. V. 47. N164. p. 1-10.
- Zorzoli, C.; Cabana, F.; Paris Draghi Peirano, N.; Tapia Villarroel, K. y Villordo, F. (2022). Trayectorias académicas re-significadas en la Extensión Universitaria. Memorias de las 4^o Jornadas sobre las prácticas docentes en la Universidad Pública. *Producir universidad, garantizar derechos y construir futuros en el mundo contemporáneo*. Especialización en Docencia Universitaria y Dirección de Capacitación y Docencia de la Secretaría de Asuntos Académicos de la Universidad Nacional de La Plata.