



UNIVERSIDAD DE CHILE

Facultad de Ciencias Sociales

Departamento de Psicología

¿QUÉ Y CÓMO SE APRENDE CUANDO SE PARTICIPA EN ACTIVIDADES DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA?

EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE DE ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA
DE LA UNIVERSIDAD DE CHILE

Memoria para optar al Título de Psicóloga

Autora:

Fernanda Flores Haverbeck

Profesora Guía:

Sonia Pérez Tello

Santiago de Chile, 2017

¡Luchar contra lo imposible y vencer!



Agradecimientos

A mi madre, por su inmensa alegría y humildad; por darme la posibilidad de ser, diciéndome desde pequeña que podía ser lo que quisiera, pero que fuera la mejor; solo ahora comprendo que eso significa cariño, trabajo y compromiso.

A mi abuelita que, a pesar de la distancia geográfica, ha estado presente en cada día de mi vida con sus dulces regalones y preocupación. Porque cree que no hay cosa más linda que saber leer y escribir, aunque todavía no aprende, y se alegra profundamente por todo lo que sus nietos hemos logrado aprender y desarrollarnos.

A mi hermana pequeña Fran, por apañarme generosamente en los primeros momentos de este largo camino.

A mis amigas Fran, Javi y Ferni por su paciencia infinita, descomunal alegría y hermosa compañía en todo este proceso y muchos más.

A mi amigo Nico, por su compañía en todo este camino universitario y por tener siempre las palabras precisas para cada momento, mi mejor analista.

A mis amigos y compañeros de la Escuela Abierta JGM, Plataforma Colectiva y las Brigadas Territoriales, en especial a la Negra y Juanin, quienes han sido parte de la construcción de la persona que soy, de la psicóloga en la que me estoy convirtiendo y de los sueños por alcanzar. Con todos ellos hemos hecho historia y he aprendido que es posible transformarnos y transformar nuestra realidad.

A Rodrigo Cornejo, porque -sin saberlo- con su actitud crítica me permitió aprender la importancia de escuchar y hacer preguntas.

A los y las estudiantes que levantan y participan de organizaciones buscando construir y construirse en acciones más allá de las permitidas, aprendiendo en el diálogo y la acción con otros. En especial a los 4 que accedieron a compartir sus experiencias para esta investigación.

A Sonia por acompañarme con su escucha y sus hermosas palabras en los ritmos de este proceso. Por su agudeza investigativa y cálida compañía. Por permitirme equivocarme y aprender. Por ser parte de los aprendizajes y experiencias más importantes en este camino de convertirme en psicóloga. Por darme la oportunidad de conocer el desierto. Por hacer posible que las cosas que he aprendido y reflexionado en mi experiencia se conviertan en una investigación.

A todos los cafecitos que acompañaron mi trabajo.

Índice

Resumen	1
Introducción y Planteamiento del Problema	2
El caso de la carrera de Psicología de la Universidad de Chile	7
Relevancia	10
Pregunta de Investigación	11
Objetivos	11
Objetivo general	11
Objetivos específicos	11
Marco de Referencia	12
Formación Profesional y Universidad	12
Currículum y Competencias	13
Currículum e Innovación Curricular.....	13
Competencias.....	15
Experiencia y aprendizaje como claves de análisis para el estudio de la formación profesional	19
El sujeto de la experiencia	21
La experiencia educativa: significados y transformación.....	22
La experiencia se desarrolla en interacción	22
Marco Metodológico	26
Diseño de investigación	26
Técnicas de producción de información	26
Participantes y procedimiento de selección.....	27
Consideraciones éticas	29
Análisis de la información.....	29
Resultados	31
Aprendizajes	31
Trabajar con otros.....	32
Aprender sobre otras realidades.....	34
Diversos temas y contenidos	35
Capacidades y Habilidades	36
Las actividades de extensión te forman y transforman.....	37

Sentidos	38
Políticos	38
Forma de trabajo y objetivos de la organización	39
Ver frutos del trabajo	41
Emociones	43
Emocionarse para aprender.....	43
Las emociones y sentimientos de la experiencia	43
Acciones	44
Orientadas hacia el territorio y los sujetos con los que trabajan.....	45
Orientadas hacia la organización y sus procesos internos.....	46
Para desarrollar mí trabajo y un rol en la actividad	48
Relación entre experiencias de aprendizaje en actividades de extensión y la formación	49
Dicotomía versus Complementariedad	49
Necesidad de actividades de extensión para la formación profesional.....	51
Atribución de una función social al estudiante universitario	52
Vocación y praxis profesional	53
Discusión	56
Conclusiones	64
Referencias Bibliográficas	68
Anexos.....	73

Resumen

La siguiente investigación tiene por objetivo conocer las experiencias de aprendizaje en actividades de extensión universitaria que tienen los estudiantes de la Psicología de la Universidad de Chile y la relación que establecen entre la experiencia y su formación profesional. La realización de la investigación se basó en un diseño cualitativo de carácter exploratorio y descriptivo. La técnica de producción de información utilizada fue la entrevista episódica; se entrevistó a cuatro estudiantes de Psicología de la universidad que participaban en actividades de extensión. La estrategia de análisis de datos corresponde al análisis de contenido. Entre los principales resultados se identifican cuatro núcleos de aprendizajes construidos por los estudiantes, la descripción de las experiencias de aprendizajes en actividades de extensión en términos de sentidos, acciones y emociones y finalmente la construcción de relaciones entre la experiencia con la universidad y con la formación profesional. En la discusión se consideran similitudes entre los aprendizajes de la experiencia con las competencias propuestas por el Proyecto Tuning y la relevancia de las actividades de extensión para la formación profesional por su potencial pedagógico y transformador. Se concluye que las actividades de extensión permiten experiencias de aprendizajes importantes para la formación de profesionales y de sujetos.

Palabras Clave: *Actividades de Extensión, experiencia de aprendizaje, formación y competencias.*

Introducción y Planteamiento del Problema

La Universidad es una institución históricamente vinculada de modo muy activo con el desarrollo económico, social y cultural de la sociedad. En atención a este vínculo, la Universidad trabaja por la preservación, desarrollo y promoción del conocimiento a través de la investigación; al mismo tiempo que prepara profesionales que puedan llevar a cabo dicha tarea (Houssay, 1942). En este contexto se le atribuye a la Universidad un rol fundamental en el impulso del desarrollo de una sociedad, que basa su progreso en el conocimiento y se dedica a la formación, a la educación, a la investigación y a la transferencia de la tecnología (Muñoz y Mato, 2014). Ambas funciones esenciales - la **creación de conocimiento** y **formación de profesionales** – deberían entonces desarrollarse desde una perspectiva crítica y comprometida por el trabajo de una sociedad justa (Cano y Tomassino, 2016).

La formación de profesionales es entendida como: “actividad cuyo objeto es descubrir y desarrollar las aptitudes humanas para una vida activa, productiva y satisfactoria (...) [para] comprender individual o colectivamente cuanto concierne a las condiciones de trabajo y al medio social, e influir sobre ellos”. (Casanova, 2003, p.10). Se trata de un proceso de gran importancia en términos políticos, laborales, económicos, sociales, educativos y psicológicos, debido a su directa relación con el mundo del trabajo, la educación, y su influencia en el medio social. En términos específicos, es considerada como una (a) actividad educativa, orientada a proporcionar conocimientos, habilidades y competencias para desempeñarse en un área profesional y en el mundo del trabajo; (b) actividad vinculada a los procesos de transferencia, innovación, y desarrollo de tecnología, y (c) actividad relacionada al desarrollo de la persona en su integridad como sujeto social (Casanova, 2003). En síntesis, este acto educativo involucra la formación educativa, personal, social y para la producción y el trabajo.

Los aprendizajes para la formación y desarrollo profesional tienen lugar en Instituciones de Educación Superior. La forma en que estas se estructuran y funcionan implica una serie de acciones y decisiones que influyen sobre la planificación educativa. En este campo, diversos han sido los estudios realizados y experiencias revisadas para responder al desafío de formar profesionales en el marco de la sociedad del conocimiento. Las investigaciones sobre los procesos educativos en Educación Superior [ESUP, en adelante]

se han centrado en temáticas referentes a las condiciones para el ingreso a la ESUP (Donoso & Cancino, 2007), la retención de los estudiantes vulnerables (Canales & de los Ríos, 2007; 2009); los factores que determinan el desempeño académico (Contreras, Gallegos, & Meneses, 2009); trayectorias de jóvenes primera generación que ingresan a la ESUP (Castillo y Cabezas, 2010); el impacto de programas de apoyo a la inserción universitaria (Allendes, 2005); buenas prácticas para la retención y éxito académico (Donoso, 2010), entre otras. Frente a lo anterior, se puede deducir que la investigación en ESUP está principalmente focalizada en la explicación y descripción de los factores previos que pueden afectar el aprendizaje, y los factores que influyen en los resultados obtenidos por los estudiantes, dejando relegado a segundo plano **el estudio de los procesos, transcurridos durante la formación profesional, que influyen en los aprendizajes de los estudiantes**. En efecto, la focalización de los estudios en los factores que explican condiciones de ingreso o relacionan variables para comprender resultados da cuenta de la dificultad para investigar los procesos educativos universitarios en su complejidad.

Zurita (1998) señala que, en el sector universitario, el tema ha sido abordado fundamentalmente como un desafío curricular. Así, en el debate sobre Educación Superior en los últimos años, el cambio e innovación del currículo¹ se propone como el medio a través del cual enfrentar los desafíos de este mundo globalizado y el rol de estas instituciones (Taylor, 2008). La perspectiva curricular parte de la base de que: el estudiante aprende según lo que brinda su malla curricular, la cual moldea un perfil determinado de profesional universitario, y que es llevada a cabo en los contextos y condiciones que fueron previamente definidas y articuladas. Desde los años 90, en el marco de las Reformas de ESUP, una de las principales preocupaciones de esta perspectiva radica en la posibilidad real de que los estudiantes logren alcanzar -en su recorrido formativo- las competencias, conocimientos y habilidades que indican los perfiles de egreso de sus planes de estudio. Los argumentos para explicar esta dificultad, como señalan Latorre, Aravena, Milos, & García (2010), giran en torno a: “insuficiencia del tiempo disponible, las características de los estudiantes que ingresan, las debilidades de las mallas curriculares y la sobrecarga de

¹ El currículum cuyo origen etimológico está en el latín ‘carrera’ (RAE, 2014), consiste en un proyecto que preside las actividades educativas, precisa intenciones y entrega guías de acción, estilos y bases para la ejecución de estas actividades, proporcionando información sobre cuándo, cómo y qué enseñar, a la vez que qué, cómo y cuándo evaluar (Coll, 1991). Esta guía que organiza la formación, como señalan Rogers y Taylor (1998, citado en Taylor, 2008) puede llevarse a cabo individualmente o en grupos, dentro o fuera del aula, en un entorno institucional o en un campo.

los planes de estudio” (p. 1). Con la instalación de la perspectiva de desarrollo de competencias en Chile y Latinoamérica por el Plan Tuning (Proyecto Tuning América Latina, 2005) se empezó a implementar el modelo curricular como camino de cambio en la ESUP: reformular los diseños y mallas curriculares de las carreras, buscando asegurar el logro de los compromisos formativos a partir de la generación de ‘oportunidades sustantivas de aprendizaje’ (Latorre, Aravena, Milos, & García, 2010).

Las competencias son entendidas como la combinación de una serie de atributos: conocimientos, capacidades y habilidades, expresados en la posibilidad de las personas para resolver problemas concretos (Larraín & González, 2005). El modelo curricular de competencias sostiene que su desarrollo debe ser planificado en la malla curricular. Esta comprensión del proceso formativo de un estudiante universitario deja fuera gran parte de los aprendizajes que los sujetos viven y construyen en sus experiencias, curriculares y no curriculares, a lo largo de su formación.

Es claro que la formación no se agota en los perfiles ni mallas curriculares, por el contrario, esta mirada, según señala Zurita, ha dificultado generar cambios cualitativos relevantes en este ámbito:

El desafío que está en la base de la docencia universitaria y, por ende, de la formación profesional tiene que ver con un replanteamiento epistemológico del conocimiento pedagógico, con el desarrollo de nuevas concepciones con respecto del aprendizaje, diseño y organización de la enseñanza y con el desarrollo de nuevas formas evaluativas del aprendizaje (Zurita, 1998, p. 27)

En definitiva, la formación de estudiantes universitarios es un tema complejo de abordar. La aproximación a este proceso requiere definiciones sobre qué se entiende por formación profesional y por procesos de aprendizajes en este contexto. Luego de ello se podrán brindar, con mayor certeza, ‘oportunidades sustantivas de aprendizaje’ para el desarrollo profesional.

Como se ha mencionado, la formación profesional implica conocimientos, saberes,

actitudes, normas y valores que, en términos educativos, se transmiten y construyen en las relaciones sociales y experiencias. En este último punto es importante detenerse: *la formación se transmite y construye en las relaciones sociales y experiencias* que pueden ser organizadas y planificadas o bien imprevistas y desordenadas; en las que los estudiantes se encuentran involucrados a lo largo de su etapa formativa. La educación en el contexto universitario, desde este punto de vista, es mucho más que instrucción, la que es entendida como: acción sistemática y organizada mediante la cual se regula la práctica de la enseñanza y se establecen las reglas para el logro de conocimientos y aprendizajes en los estudiantes (Bruner, 1972) y que se limita a los procesos y criterios normativos para la transmisión de conocimientos. La instrucción como proceso de enseñanza-aprendizaje es parte del acto educativo, sin embargo, como señala Molina (2006) **la educación es un proceso más amplio que articula la cultura, la enseñanza, el aprendizaje y los procesos de desarrollo e individuación, con lo que busca el desarrollo de un sujeto que pueda actuar conscientemente frente a situaciones nuevas, considerando que es parte de un entramado histórico, social y cultural.**

Lévy Leboyer (2000, citado en Molina 2006), desde una perspectiva Vygotskiana, es claro al señalar que el desarrollo de competencias profesionales es imposible abordarlo únicamente desde los procesos instruccionales, indicando que las 'competencias' son fruto de una experiencia buscada y explotada activamente por aquel que participa en ella. De este modo, la experiencia y el aprovechamiento de ésta es lo verdaderamente formativo, bajo el entendido de que el conocimiento es siempre una construcción del sujeto y nunca una simple adquisición externa.

Desde el enfoque histórico sociocultural la educación es fundamentalmente un proceso social en el que los sujetos se desarrollan al interior de la vida intelectual de los que lo rodean (Vigotsky, 1978): "Un proceso de múltiples relaciones, multiforme y multidimensional, en el que los seres humanos participan de la vida mental y cultural que define a los miembros de la especie, colectiva e individualmente, en un momento histórico y evolutivo determinado" (Molina, 2006, p. 53). Por lo tanto, la formación profesional como proceso educativo se encuentra ligada a los procesos de desarrollo del sujeto.

Además, del mismo modo que el currículum -desde el campo formal- planifica el desarrollo profesional, la participación en la vida social y la cultura universitaria, constituyen un campo

de experiencias para ese desarrollo. Si los procesos de formación se insertan en todas las dimensiones de la vida estudiantil y los aprendizajes profesionales se encuentran también vinculados a las experiencias en ese contexto, aparecen las siguientes preguntas ¿cómo viven los estudiantes las experiencias de aprendizaje más allá de lo curricular? Y ¿cómo se vinculan estas experiencias, y sus aprendizajes, con la formación profesional?

Entender la educación desde este enfoque implica abordar la complejidad y mirar un campo más amplio de los procesos educativos, considerando que hay aprendizajes y desarrollo en las experiencias de los sujetos. En este sentido se propone que la investigación educativa considere la educación como experiencia, es decir, pensar las experiencias como un espacio de aprendizaje para quien las vive y significa, porque la educación es un fenómeno específicamente humano que articula varios y diferentes procesos y relaciones. Además, el estudio de la 'experiencia' y sus múltiples sentidos trae consigo la posibilidad de romper con las dicotomías sujeto-objeto, teoría-práctica (Trujillo, 2010), es decir, un desafío en los paradigmas sociales y educativos actuales.

Experiencia es una noción muy arraigada en el sentido común y tiene múltiples usos; por ejemplo, se habla de experiencia como experimento o procedimiento controlado del cual se tienen resultados, o también para hacer referencia a prácticas poco convencionales como una experiencia de innovación desarrollada en un establecimiento educacional. Para efecto de nuestras preguntas en primer lugar la experiencia es la unidad de desarrollo que considera el interior (las emociones, la conciencia) y el exterior (material, entorno social) (Vygotsky, 1935/2001, citado en Roth & Jornet, 2014); en segundo lugar, la experiencia se construye en la interrelación entre lo práctico, lo intelectual y lo afectivo, en un contexto determinado y que permite la formación y transformación del sujeto en la medida en que se constituye como tal (Larrosa, 2006) y, en tercer lugar, la experiencia corresponde a "la manera en que cada uno de nosotros nos apropiamos de lo que vivimos" (Delory-Momberger, 2014, p. 697).

Dicho lo anterior ¿qué podemos decir de las experiencias de aprendizaje que viven los estudiantes en la universidad? En primera instancia, que existe un campo amplio de experiencias más allá de las planificadas por el currículum de las que son parte los estudiantes universitarios; no es extraño escuchar de los estudiantes expresiones como 'muchas de las cosas que aprendí, las aprendí fuera de la universidad', o bien, 'con mis

compañeros, fuera de la sala de clases' estas afirmaciones dan cuenta de un campo a explorar de la experiencia que viven los estudiantes. Hoy en día, por diversos factores - incluida la tecnología-, se ha transformado el tiempo de permanencia y vínculo con la universidad por parte de los estudiantes; décadas atrás un estudiante literalmente vivía en la universidad, mientras que en la actualidad realiza muchas actividades fuera de la universidad, como: trabajar, tomar clases online, entre otros. A lo largo de la formación profesional en la universidad, un estudiante vive una serie de experiencias que van forjando gran parte de sus aprendizajes: las relaciones de amistad, los primeros trabajos, la vinculación con la comunidad y organización a través de un trabajo, las horas de lectura y estudio solitarias o colectivas, la realización de una actividad, la exposición de los resultados de un trabajo, la participación en una organización social, política o estudiantil, la colaboración en un proyecto de investigación, el desarrollo de un proyecto comunitario en la facultad, etc. La formación del estudiante está inserta en la red de historia personal de experiencias de vida y educativas. Son precisamente estas últimas, las experiencias educativas que permiten aprendizajes para el desarrollo profesional, de interés para esta investigación.

En la universidad existe un campo de experiencias que pueden ser foco de aprendizaje para la formación correspondiente a las actividades de extensión universitaria. La extensión, como función universitaria está directamente ligada a la misión universitaria de crear conocimientos y formar profesionales. En educación superior, según Donoso (2001) se habla de extensión en tres formas: artístico cultural, académico y de servicios; el primero corresponde a la presentación de grupos artísticos dentro y fuera de la universidad, la segunda corresponde a la comunicación del producto de investigaciones y actividades docentes, y el tercero corresponde a los trabajos de asesoría o consultoría, existiendo algunas actividades que pueden combinar estas formas. Así, la extensión universitaria se entiende como "difusión, comunicación y servicio" (Donoso, 2001, p. 180). Es entonces pertinente recordar que la Universidad de Chile declara llevar a cabo su misión formativa a través de los procesos de "docencia, investigación y creación en las ciencias y las tecnologías, las humanidades y las artes, y de extensión del conocimiento y la cultura en toda su amplitud" (Departamento de Pregrado UCH, 2015, p.4).

El caso de la carrera de Psicología de la Universidad de Chile

La carrera de Psicología considera la extensión como un tema prioritario, al igual que la

docencia e investigación. (Departamento de Psicología, 2011). En los apartados 5.3 y 7.5 del Proyecto de Desarrollo Estratégico del departamento de Psicología 2008-2017 existe una referencia explícita a la extensión; cuyos objetivos plantean desarrollar actividades de difusión científica y extensión de procesos académicos transdisciplinarios y la necesidad de aumentar la valoración de las actividades de extensión con la creación de criterios para ser considerados en la carga académica.

De lo anterior, y junto al análisis estudiantil de los últimos años, se concluye que existe una declaración discursiva y mínima de la importancia de extensión y su fortalecimiento en la misión universitaria. No existe política institucional transversal en la Universidad que fortalezca la extensión y su relación directa con la docencia e investigación. Finalmente existe un concepto de extensión vinculado principalmente a la difusión de conocimiento y venta de servicios (Secretaría de Trabajos Voluntarios y Extensión Fech, 2016), restando importancia a su valor formativo en los procesos educativos de estudiantes universitarios y también, como parte fundamental de una misión universitaria integral.

En específico, la carrera de Psicología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile viene desarrollando transformaciones desde el año 2007, una de las primeras carreras en que se inicia el Proceso de Reforma de Pregrado (MECESUP 2 – 2006-2011) o ‘precarización del pregrado’ como es denominada por los estudiantes. En el mismo marco, en el año 2012 comienza un Proceso de Innovación Curricular en la carrera, desde la perspectiva de competencias y cambios curriculares -señalados más atrás-, con el fin de implementar cambios en el desarrollo de aprendizajes, competencias y habilidades en los estudiantes para la obtención de su grado académico y título profesional. En la actualidad, hay definidos nuevos compromisos formativos y perfil de egreso de la carrera, que deben ser expresados en una nueva malla y diseño curricular. Si bien cada carrera define un perfil de egreso que espera formar y lo materializa en su malla curricular y desafíos formativos, el perfil finalmente logrado es también producto de lo que cada estudiante realiza en el recorrido particular por estas trayectorias formativas, donde las experiencias, la historia y la significación de estos procesos van constituyendo a los sujetos-estudiantes y profesionales.

Cabe destacar que, en la Universidad de Chile existen más de 60 iniciativas de extensión universitaria catastradas², existiendo aún más que todavía no se conocen; en 28 de estas

² El catastro de Iniciativas corresponde a (1) Catastro Iniciativas Estudiantiles Extracurriculares de Vinculación

iniciativas participan y/o participaron estudiantes de la carrera de Psicología. Algunos ejemplos de iniciativas son: proyectos de preuniversitarios populares, trabajos de salud, talleres educativos, trabajos voluntarios, organizaciones territoriales; en general, iniciativas de vinculación universitaria en temas de educación, salud, medio ambiente, entre otros.

La experiencia que brinda, a los estudiantes de Psicología de la Universidad de Chile, la participación en actividades de extensión constituye un lugar de aprendizajes necesario de conocer si se quiere comprender la construcción profesional del estudiante. Ya que, las experiencias vividas fuera de la malla curricular aportan aprendizajes en la formación convirtiéndose en un campo de desarrollo profesional. Precisamente el profesional, y el desarrollo de sus competencias, son fruto de las experiencias en las que participa durante su trayectoria de formación y que construye activamente desde lo intelectual, afectivo y la praxis misma. La experiencia es, entonces, una configuración activa que hace el sujeto, en la cual construye, vivencia y da sentido a su profesión.

A pesar de estos procesos de innovación y el aporte formativo de los procesos de extensión este aún no ha sido valorado y potenciado como lugar de aprendizaje en términos curriculares en la carrera de Psicología, es decir, reconocimiento en créditos, planificación a lo largo de la carrera, vinculación con otros aprendizajes, entre otros.

Son estas inquietudes las que nos llevan a mirar las experiencias de extensión para el desarrollo profesional que viven los estudiantes universitarios a lo largo de su carrera, en búsqueda de comprender mejor los procesos de aprendizajes en este contexto y reconocer su valor. Entonces ¿Cuáles son las experiencias de aprendizaje en actividades de extensión relevantes para la formación profesional de estudiantes de psicología de la Universidad de Chile? ¿Cómo son estas experiencias de aprendizaje? ¿En qué sentido son relevantes para los propios estudiantes? En definitiva, ¿Cómo son las experiencias de aprendizajes en actividades de extensión que viven los estudiantes de Psicología de la Universidad de Chile y cómo son vinculadas con su formación profesional?

con el Medio Noviembre, 2014, Facso, Uchile. (2) Catastro de Iniciativas de Extensión, eje de Extensión de la Secretaría de Trabajos Voluntarios y Extensión FECh 2016 y (3) Catastro iniciativas de psicología (2017, en proceso)

Relevancia

La relevancia de esta investigación se sitúa en el marco de las transformaciones de los últimos años en la Educación Superior, particularmente para la carrera de Psicología de la Universidad de Chile, ya que busca ser un aporte a los procesos de Innovación Curricular específicamente en la reflexión sobre la promoción y posible valoración formativa de las actividades de extensión no curriculares para los estudiantes de Psicología, justamente en una Universidad, cuya misión se lleva a cabo en los procesos de docencia, investigación y extensión. Así, también es relevante para los conocimientos disciplinares de la psicología educacional (específicamente en la línea de investigación en Educación Superior), en la medida que contribuye a la comprensión del desarrollo de aprendizajes en un sujeto específico –el estudiante universitario- permitiendo conocer mejor cómo se aprende a ser profesional. Y en último término, es relevante explorar las experiencias en actividades de extensión y los aprendizajes pues permite indagar en procesos y propuestas que complementen las actividades de docencia universitaria, de manera de ir integrando, valorando y desarrollando iniciativas para el caso.

Finalmente, para las profesiones que se desarrollan y actúan sobre y con las personas, donde lo que está en juego es una relación con el otro (Delory-Momberger, 2014), la noción de experiencia se propone como una clave de análisis que permite la investigación de los procesos de educación y formación en su complejidad y desde la perspectiva del sujeto que la vive.

Pregunta de Investigación

¿Cómo son las experiencias de aprendizajes que viven los estudiantes de Psicología de la Universidad de Chile en actividades de extensión universitaria y cómo son vinculadas con su formación profesional?

Objetivos

Objetivo general

Conocer las experiencias de aprendizajes en actividades de extensión universitaria que construyen estudiantes de Psicología de la Universidad de Chile que vinculen a su formación profesional.

Objetivos específicos

- Reconstruir los aprendizajes identificados por los estudiantes en su participación en actividades de extensión universitaria.

- Describir sentidos, emociones, y acciones involucrados en la participación en actividades de extensión universitaria.

- Indagar en la relación construida por los estudiantes entre experiencias de aprendizajes en actividades de extensión universitaria y la formación profesional.

Marco de Referencia

Formación Profesional y Universidad

Los procesos de innovación y transferencia de la información, junto con las tecnologías y comunicaciones, han modificado completamente el desarrollo de actividades en la sociedad moderna, dando paso a lo que actualmente se conoce como sociedad del conocimiento. Sin duda, una de las actividades sociales fuertemente modificada es la educación, en todos sus niveles, que debe adaptarse a nuevas exigencias y ritmos.

En los años 90, Jaques Delors planteó los 4 nuevos desafíos educativos para los sistemas formales en la sociedad del conocimiento, que corresponden a: aprender a conocer, a hacer, a convivir y a ser (1996); estos desafíos se convirtieron en un punto de referencia para las reformas educativas. Además, Delors plantea para el debate la tensión existente entre la prioridad que brindan los sistemas educativos formales a la adquisición de conocimiento versus otras formas de aprendizaje, concluyendo la necesidad de concebir la educación como un proceso a lo largo de la vida que debe aprovechar todas las posibilidades que brinda la sociedad para el aprendizaje (1996). Este análisis propone considerar para el aprendizaje: los procesos que son parte de la vida económica, social y cultural y que ocurren fuera de los sistemas educativos y también comprender la necesidad de formar en competencias que desarrollen en los sujetos la capacidad de enfrentarse a contextos diversos y cambiantes.

El Centro Interuniversitario de Desarrollo [en adelante CINDA], siguiendo la línea planteada por Delors (1996), afirma que para cualquier acto educativo que se realice en la Educación Superior en general, y universitaria en particular, son ejes fundamentales: “la formación personal, la formación para la producción y el trabajo y la formación para vivir en sociedad” (CINDA, 2000, p.8). Estos ejes fortalecen una formación integral en el ámbito universitario, ya que, consideran: el desarrollo de la autonomía para actuar en este mundo con consciencia de los procesos humanos; la habilidad para trabajar por desarrollar lo que requiere la sociedad, no solo ocupar un puesto de trabajo, e ir aprendiendo de la experiencia; y por último, porque promueve la interacción entre diversos grupos humanos y el ejercicio de la participación social (CINDA, 2000).

Ante este nuevo contexto, las universidades deben enfrentar estos grandes desafíos y

replantearse los procesos formativos. Este proceso implica revisar temas profundos como: las relaciones pedagógicas, el rol de la docencia y sobre todo las definiciones sobre qué y cómo enseñar y cómo facilitar estos procesos de aprendizaje con el objetivo de aproximar a los estudiantes a sus futuros contextos de trabajo, desarrollando las competencias correspondientes y considerando su formación crítica y consciente de los procesos sociales. Para este caso, la extensión universitaria como práctica puede aportar en el desarrollo de este proceso formativo, así lo plantea González et al. (2017) quién señala que junto con el potencial de transformación social, este tipo de acciones³ podrían y deberían tener un impacto en las mallas curriculares: “para formalizar su incidencia en los procesos formativos de aprendizaje de los y las estudiantes” (p. 191) ya que se trata de experiencias enriquecedoras para quienes están en formación. En este mismo sentido Tomassino (2017) afirma que la extensión tiene un potencial pedagógico, que además sugiere sea un horizonte para la construcción de una Universidad vinculada a las demandas sociales:

La extensión puede transformarse en el faro pedagógico, porque es capaz de generar una propuesta pedagógica diferente y reorientar la función de la investigación y la producción de conocimientos. Si se apunta a una universidad que responda a los problemas reales, estos deberían orientar nuestras agendas de investigación. Procesos intensos de extensión universitaria con esta conceptualización marcan el desafío de que la Universidad no sólo investigue lo que ella misma prioriza, sino también lo que la realidad está demandando (p. 14).

Currículum y Competencias

Currículum e Innovación Curricular

El currículum ha sido el foco de trabajo para los desafíos mencionados en materia de formación. Definido por Coll (1991) corresponde al proyecto que preside las actividades educativas, proporcionando la información sobre cuándo, cómo y qué enseñar y qué cómo y cuándo evaluar. El currículum para el sistema educativo marca pauta y delimita una forma

³ González et al (2017) hace uso del término extensión, utilizado en esta investigación, como práctica de vinculación con el medio, sin embargo no es de interés de esta investigación profundizar en esa discusión por lo que se han utilizado sin distinción. Para mayor información, en el mismo libro se puede encontrar el debate actual respecto a la definición y categorización de los términos.

y realidad para llevar a cabo las tareas educativas. Es un concepto teórico y una herramienta para regular las prácticas pedagógicas.

Existe un debate histórico del currículum sobre sus focos y formas; Cascante (1995, en Sanz 2003) realiza una síntesis clasificando las visiones más relevantes a lo largo del siglo XX, según cómo es entendido el currículum: (a) como los contenidos de la enseñanza, (b) como plan de instrucción, (c) como un sistema tecnológico para instrumentar la eficiencia de la producción, (d) como reconstrucción del conocimiento y configurador de la práctica, y (e) como conjunto de experiencias. Este último de especial relevancia para el caso de este estudio.

La visión del currículum como conjunto de experiencias se erige en contraposición a las miradas que otorgaban total centralidad a los contenidos y asignaturas y propone que se prioricen los intereses y experiencias que tienen los alumnos en las instituciones educativas (Caswell y Campbell, 1935 en Sanz, 2003). Uno de los principales contribuyentes a esta mirada es Dewey, quien plantea que: “La vida activa y social de los alumnos debe ser el centro alrededor del cual se organizan progresivamente las distintas disciplinas que integran el currículum.” (1953, en Sanz, 2003 p. 57); se marca aquí la importancia de la vinculación del currículum con la vida social de los estudiantes, reconociendo la naturaleza social de las instituciones educativas: ya que la realidad es un entramado complejo que desborda pero contiene a lo educativo.

El debate de los planes curriculares universitarios ha sido guiado por el Proceso Bolonia⁴, que comienza con el acuerdo firmado por los ministros de educación de los países europeos y condujo a la creación del Espacio Europeo de Educación Superior [En adelante EEES]. Este acuerdo propone la búsqueda de convergencia en diversos temas en materia educativa universitaria, con el objetivo de generar un sistema comparable, compatible y coherente que pueda responder a las nuevas necesidades globales de los procesos de desarrollo de tecnologías, información y comunicación. Parte de los avances de esta propuesta fue el desarrollo de un marco de referencia para la Educación Superior.

Tuning es el proyecto y la metodología que materializa los objetivos del EEES y uno de sus

⁴ Para profundizar en este tema: http://ec.europa.eu/education/policy/higher-education/bologna-process_es

objetivos es desarrollar puntos comunes sobre los resultados de aprendizaje esperados en los estudiantes. Desde los años 2000 en Europa y desde el 2005 en Latinoamérica, el Proyecto Tuning promueve el desarrollo de un currículum basado en las competencias, centrado en el estudiante y focalizado en los resultados de aprendizaje, y por ende el replanteamiento de los métodos de enseñanza, aprendizaje y evaluación de los programas.

En Latinoamérica, el proyecto ha recibido duras críticas que plantean: en primer lugar, la exclusión de elementos sociales y culturales propios de la formación profesional latinoamericana, que no consideran la pertinencia histórica y territorial; y por otra parte, un sesgo utilitarista, enfocado en el mercado laboral, en la definición de las competencias y planes de estudio (Menéndez, 2009).

Este proceso en Chile ha sido impulsado y financiado desde los proyectos MECESUP (Programas de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Superior) que han incentivado procesos de Innovación Curricular y sintonización, los que actualmente están en curso en diversas carreras y universidades del país.

Competencias

El trabajo por la sintonía de los programas ha implicado, principalmente, implementar un desarrollo curricular por competencias. El Proyecto Tuning planea la definición de competencias genéricas de carácter transversal para todas las carreras en Latinoamérica y también para la carrera de Psicología, las que se indican a continuación.

Figura 1

Competencias Genéricas para las carreras en Latinoamérica.

- | | | |
|---|---|--|
| 1. Capacidad de abstracción, análisis y síntesis | 9. Capacidad de comunicación de investigación | 19. Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes |
| 2. Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica | 10. Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente | 20. Compromiso con la preservación del medio ambiente |
| 3. Capacidad para organizar y planificar el tiempo | 11. Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas | 21. Compromiso con su medio socio-cultural |
| 4. Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión | 12. Capacidad crítica y autocrítica | 22. Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad |
| 5. Responsabilidad social y compromiso ciudadano | 13. Capacidad para actuar en nuevas situaciones | 23. Habilidad para trabajar en contextos internacionales |
| 6. Capacidad de comunicación oral y escrita | 14. Capacidad creativa | 24. Habilidad para trabajar en forma autónoma |
| 7. Capacidad de comunicación en un segundo idioma | 15. Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas | 25. Capacidad para formular y gestionar proyectos |
| 8. Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la | 16. Capacidad para tomar decisiones | 26. Compromiso ético |
| | 17. Capacidad de trabajo en equipo | 27. Compromiso con la calidad |
| | 18. Habilidades | |
-

Proyecto Tuning América Latina (2005)

En particular, para la carrera de Psicología se han definido las siguientes 24 competencias:

Figura 2

Competencias Específicas para la Carrera de Psicología.

1. Entender la vinculación entre saber científico y saber cotidiano.
2. Conocer y entender los fundamentos epistemológicos de la ciencia.
3. Realizar investigación científica en el área de la Psicología.
4. Reflexionar de manera crítica sobre los problemas de la disciplina psicológica.
5. Integrar y utilizar los conocimientos de otras disciplinas.
6. Comprender los fundamentos epistemológicos de las teorías psicológicas.
7. Comprender y explicar los procesos psicológicos desde una perspectiva bio-psico-social.
8. Comprender las transiciones del ser humano a través del ciclo vital.
9. Identificar y comprender las teorías explicativas de los procesos psicológicos humanos.
10. Comprender el sustrato biológico de los procesos psicológicos humanos.
11. Establecer relaciones entre la teoría y la práctica psicológica.
12. Realizar diagnósticos y evaluaciones psicológicas a través del empleo de métodos y técnicas de la Psicología.
13. Comprender e intervenir ante los problemas psicológicos de los seres humanos de acuerdo a su contexto histórico, social, cultural y económico.
14. Mediar y/o negociar en distintos ámbitos de la práctica psicológica.
15. Realizar asesoría y orientación psicológica.
16. Diseñar y desarrollar programas que promuevan el bienestar psicológico en personas, grupos y comunidades.
17. Trabajar en equipos multi e interdisciplinarios, para la producción de conocimiento y en contextos de práctica profesional.
18. Proporcionar información resultado de las acciones profesionales de evaluación, diagnóstico, intervención e investigación a diferentes públicos.
19. Integrar herramientas tecnológicas a la práctica profesional.
20. Diseñar, ejecutar y evaluar técnicas y estrategias de intervención en diferentes campos de acción de la Psicología.
21. Diseñar de manera válida y confiable herramientas psicométricas.
22. Respetar la diversidad individual y sociocultural.
23. Comprender los fundamentos y principios éticos que atañen al quehacer profesional y científico.
24. Asumir el compromiso ético de la práctica.

(Efrén, 2013)

Competencias es un término originario del campo laboral que ha sido utilizado y profundizado en el ámbito educativo, como se ha señalado anteriormente es un concepto vital para comprender los nuevos diseños curriculares. A continuación, se expone su definición y algunos debates, junto con su importancia para la formación profesional.

El término competencia según el Proyecto Tuning es definido como:

Una combinación dinámica de atributos -con respecto al conocimiento y su aplicación, a las actitudes y a las responsabilidades- que describen los resultados del aprendizaje de un determinado programa o cómo los estudiantes serán capaces de desenvolverse al finalizar el proceso educativo (González y Wagennar, 2003, p. 280).

Beneitone, et al. (2007) en el Informe Final del Proyecto Tuning América Latina señalan que las competencias son:

Complejas capacidades integradas, en diversos grados, que la educación debe formar en los individuos para que puedan desempeñarse como sujetos responsables en diferentes situaciones y contextos de la vida social y personal, sabiendo ver, hacer, actuar, y disfrutar convenientemente, evaluando alternativas, eligiendo las estrategias adecuadas y haciéndose cargo de las decisiones tomadas (p.68).

Aún más específica es la definición de competencias genéricas: "Capacidad de análisis y síntesis, conocimientos generales, conocimientos de la dimensión europea e internacional, capacidad para el aprendizaje independiente, cooperación y comunicación, tenacidad, capacidad de liderazgo, capacidad de organización y planificación" (González y Wagennar, 2003, p. 256).

En síntesis, se puede afirmar que las competencias, en primer lugar: destacan por su carácter dinámico e integrador de capacidades; a su vez pueden ser utilizadas en variados contextos y situaciones; finalmente son entendidas como resultados del proceso de aprendizaje que da cuenta de las capacidades de un egresado. Siguiendo esta línea, Beneitone, et al. (2007) plantea que las competencias, si bien son consideradas un resultado, cabe atender el proceso que permite su desarrollo:

Abarcan todo un conjunto de capacidades, que se desarrollan a través de procesos que conducen a la persona responsable a ser competente para realizar múltiples acciones (sociales, cognitivas, culturales, afectivas, laborales, productivas) por las cuales proyecta y evidencia su capacidad de resolver un problema dado, dentro de un contexto específico y cambiante (Beneitone, et al. p. 36)

Esta definición, se sustenta de la afirmación de que es posible construir competencias en el sujeto. Como proceso constructivo, la institución educativa y su consecuente proceso de formación desempeñan un rol fundamental para el desarrollo de competencias. Como señala Menéndez (2009) si bien el Proyecto Tuning no plantea literalmente el proceso de desarrollo de las competencias, éste se desprende de las siguientes afirmaciones; el sujeto requiere ciertas capacidades para llevar a cabo acciones competentes; el sujeto puede disponer de esas capacidades de manera consciente para ser utilizadas en diversos contextos, es decir son 'recursos que activa el sujeto'; finalmente, la acción competente depende de las capacidades del individuo (Menéndez, 2009). La competencia es una característica del sujeto que se pone en juego en los problemas que enfrenta en su trabajo, disciplina y en la vida social. Por lo tanto, corresponde a un atributo que se pone en práctica justamente cuando el sujeto se ve enfrentado a diversas situaciones.

La perspectiva curricular de competencias sostiene que el desarrollo de competencias se planifica a través de los programas de la institución educativa en el plan o diseño curricular y se presentan como objetivos de aprendizajes.

Cabe entonces preguntarse: ¿Cómo ocurre el desarrollo de complejas capacidades integradas? Menéndez (2009) plantea algunas claves al respecto:

La complejidad de la competencia no se agota en el terreno de la disciplina, como bien demuestra el hecho de que esta actuación específica no puede explicarse únicamente a partir de la adquisición de recursos internos por parte del sujeto competente. (p. 38-39)

Se concluye así que los contextos tienen relevancia en el desarrollo de las competencias. Menéndez (2009) también es enfático al plantear que toda la exterioridad que rodea el desarrollo de un individuo 'competente' tiene que ser considerada, ya que tiene correlato con los contextos que procuran la puesta en escena de las competencias. Por otro lado, Larraín y González (2005) concuerda que, la centralidad de las definiciones sobre el término competencias está marcado por la flexibilidad, es decir, por la posibilidad de aprender y desempeñarse ante una diversidad de situaciones en la sociedad. Así el desarrollo de competencias se vincula a desempeño eficaz, resolución de problemas, situaciones de trabajo, entorno cambiante, desarrollo personal, capacidad de adaptación, participación activa, cualidades que permiten predecir, etc. (Larraín y González, 2005).

Ante esto, cabe destacar dos elementos: primero la dimensión específica y flexible de la competencia, en tanto debe permitir a los sujetos responder a una serie de instancias concretas, variables y diversas y por otro lado, a la dimensión colectiva de las competencias, que en tanto capacidad se pone juego y se desarrolla en situaciones de interacción.

En síntesis, existe una relación directa entre acción y pensamiento que se pone en juego en un contexto determinado. Es posible concluir que, las competencias se desarrollan no se enseñan y se producen tanto dentro como fuera del sujeto; lo que en términos de Vygotsky (1979) corresponde al desarrollo de los procesos psicológicos superiores y Lévy Leboyer (2000, citado en Molina 2006) complementa afirmando que "las competencias no se enseñan, sino que se aprenden" (p.115). Por lo tanto, el desarrollo de competencias requiere de una planificación de experiencias de aprendizaje que permita la integración de conocimientos, la posibilidad de desarrollar actividades auténticas, el desarrollo de valores éticos y actitudes y habilidades de pensamiento.

Bajo este contexto, surge la siguiente pregunta: qué experiencias permiten el desarrollo de competencias en las trayectorias formativas de los estudiantes universitarios. Como se ha señalado, las competencias son un complejo de capacidades integradas que desarrolla el sujeto y que se ponen en juego en contextos diversos y cambiantes. Se puede concluir que el desarrollo de competencias se da en experiencias de aprendizaje que justamente permiten integrar y desarrollar capacidades en los sujetos, aquí las actividades de extensión ocupan un lugar importante para el proceso de formación profesional. Por definición, las actividades de extensión pueden darse tanto dentro como fuera del ámbito universitario en sus formas artístico cultural, académica y de servicios (Donoso, 2001), todas ellas implican actividades de difusión, comunicación, servicios, trabajos de asesoría, consultoría, entre otros. Las actividades de extensión son parte de la trayectoria formativa de algunos estudiantes y a diferencia de otras actividades formales y curriculares u otras propias de esta trayectoria como participar de un club deportivo, un colectivo político o un grupo de estudio, las actividades de extensión permiten un vínculo entre los conocimientos que brindan la universidad y la sociedad. Se puede deducir entonces que todas las actividades de extensión, en contraposición a otras posibilitan la participación de los estudiantes en situaciones diversas, cambiantes y que requieren la puesta en juego de capacidades de los sujetos, a la vez que también posibilitan interacciones que permitirían el desarrollo de estas capacidades.

Experiencia y aprendizaje como claves de análisis para el estudio de la formación profesional

Dewey en su libro “Experiencia y educación” (1953) expone la necesidad e importancia de mirar la experiencia con la que llegan los jóvenes a la escuela mostrando la tensión existente entre lo que viven cotidianamente y lo que viven en la escuela los estudiantes:

La separación es tan grande que las materias y los métodos de aprender y de proceder requeridos son ajenos a las capacidades que poseen los jóvenes. Aquellos están más allá del alcance de la experiencia que posee el joven que aprende” (Dewey, 1953, p. 14)

Hasta ese momento, la experiencia de quienes estudian no era una dimensión considerada en educación y resultaban asuntos ajenos: el origen, el quehacer o las actividades que

realizan fuera de la escuela los estudiantes. Sin embargo, como señala Dewey (1953) la experiencia es un punto de partida para pensar la educación y hace la diferencia en y para la vida de quienes la protagonizan; es, por lo tanto, un camino y una meta a alcanzar.

La experiencia es un concepto amplio y utilizado en diversas situaciones cotidianas. Experiencia proviene del latín *experientia* que significa: juicio, prueba o experimento; y admite las siguientes acepciones, según la RAE (2014):

1. f. Hecho de haber sentido, conocido o presenciado alguien algo.
2. f. Práctica prolongada que proporciona conocimiento o habilidad para hacer algo.
3. f. Conocimiento de la vida adquirido por las circunstancias o situaciones vividas.
4. f. Circunstancia o acontecimiento vivido por una persona.
5. f. Experimento.

Específicamente, en educación la experiencia se asocia a situaciones singulares desarrolladas en contextos educativos, tales como prácticas poco convencionales, contextos de innovación, incluso para hacer referencia a procesos de aprendizaje, didáctica, comportamientos de profesores y alumnos (Guzmán y Saucedo, 2015). La conceptualización del término ha sido trabajado y discutido por diversas disciplinas: filosofía, sociología, pedagogía y psicología, lo que da cuenta de su complejidad. En la actualidad en torno su definición existe un consenso inicial, la experiencia es mucho más que un ensayo que deja nuevos conocimientos, es también como señalan Guzmán y Saucedo (2015) lo que significan los sujetos a partir de estas vivencias.

Roth & Jonet (2014) sintetizan varias teorías desarrolladas hasta el momento sobre la experiencia y proponen una *teoría de la experiencia* considerando sus 4 aspectos fundamentales “(a) se manifiesta en/y contiene afectos (b) se integra sobre el espacio tiempo (c) es fuerza motriz y (d) es transformación” (p. 119). Roth & Jonet para plantear esta síntesis se basan en la definición de Dewey y Vygostky (1938/2008b ---1935/2001, citados en Roth & Jonet 2014) quienes conciben la experiencia como: “categoría para comprender el aprendizaje y el desarrollo, es decir, la unidad analítica mínima que contiene

todas las características” (p. 107)⁵. Esta noción de experiencia se diferencia del uso común del término como mera experimentación y permite justamente evitar discursos que se limitan a las dimensiones cognitivas (intelectuales-académicas) de los procesos de aprendizaje, para considerar las experiencias como “unidades indivisibles de intelecto, emoción y praxis” (Roth & Jonet, 2014, p. 124) y además plantean que “la experiencia (pereživanie) como categoría, en términos de Dewey y Vygotsky, da cuenta de la relación transaccional en la que el sujeto y el contexto se constituyen mutuamente” (p. 113)⁶.

Siguiendo la pista de las discusiones y planteamientos hasta ahora sobre la experiencia, se puede afirmar que estamos frente a un concepto que busca integrar las diversas dimensiones que componen los procesos de aprendizaje, y que referirse a la experiencia educativa implica dar cuenta de lo vivido considerando: acciones, pensamientos y emociones del sujeto y el significado que éste le otorga a lo vivido.

El sujeto de la experiencia

La experiencia es en primer lugar una vivencia, en palabras de Contreras y Pérez (2010): “Toda experiencia nace de ‘lo vivido’; la experiencia no se refiere a cierto tipo de situaciones o fenómenos acumulados en el tiempo, sino a cierta forma de vivir los acontecimientos” (p. 43). Para Contreras y Pérez (2010), al igual que Roth y Jonet (2014), la experiencia tiene la particularidad, como concepto, de diferenciarse de comúnmente conocido como práctica o actividad, cuya centralidad está dada por la idea de hacer, la acción, lo que realizamos.

Además, como señala Contreras y Pérez (2010) la experiencia da cuenta de una vivencia que, en tanto vivida, implica un proceso de significación por parte del sujeto, ya que “para poder decir algo de la experiencia, el pensamiento tiene que inventar” (p. 37). La experiencia permite y da paso al pensamiento. Larrosa (2003) lo expresa del siguiente modo: la experiencia “es algo que nos pasa... no lo que pasa” (p. 168)”, es algo que se *tiene*, no pasa afuera; por el contrario, existe un cuerpo, un sujeto, una historia y un contexto que permite la experiencia como tal.

⁵ “conceived of experience as a category for understanding learning and development, that is, as the minimum analytic unit that retains all the features of the whole” (p.107)

⁶ “Experience (pereživanie) in the way Dewey and Vygotsky define the category refers to the transactional relation in which the subject and environment mutually constitute each other”

Pensar la educación desde la experiencia implica reconocer todos los elementos que se conjugan, más allá de lo cognitivo, y el lugar del sujeto en el proceso de aprendizaje. Es el sujeto el que, en todas sus dimensiones, se pone en juego en cualquier proceso educativo. El estudiante es sujeto de experiencia. La experiencia y subjetividad son inseparables y suponen, entre otras cosas, “la irrupción constante de nuevos modos de mirar y de situarse en el mundo” (Contreras y Pérez, 2010, p. 25).

La experiencia educativa: significados y transformación

Utilizar el concepto de *experiencia educativa* permite justamente hablar de aquello que hemos vivido en las actividades que participamos y lo que hemos significado de ellas. Es el sentido y significado que reclama la vivencia lo fundamental para concebirla como experiencia (Contreras y Pérez, 2010). La realidad educativa solo podemos comprenderla en tanto experiencia, es decir cómo es vivida y significada por sus protagonistas. La experiencia puede ser considerada como tal cuando “reclama significados nuevos para lo vivido” (Contreras y Pérez, 2010, p.25). Por otra parte, Dewey (1953) para reconocer que una *experiencia es educativa* plantea que ésta, además actuar sobre el sujeto, modifica las experiencias posteriores permitiendo nuevos sentidos, deseos y motivaciones por aprender.

Larrosa (2006) reconoce en la experiencia principios de subjetividad, reflexividad y transformación. La experiencia es subjetiva en la medida que le pasa a un sujeto; esto que pasa no es simplemente una acción, no se reduce a lo que pasa, es vivencia que impacta en el sujeto y permite pensamiento y significados; finalmente, el lugar de la experiencia es el sujeto que vive y significa un acontecimiento, ahí hay experiencia y por lo tanto formación y transformación. La experiencia el resultado de la relación que el sujeto tiene con un acontecimiento, después de la cual ya no es el mismo. Esta relación es también del sujeto con los otros, de modo que lo que impacta al sujeto tiene un efecto también en su vínculo con los otros (Guzmán y Saucedo, 2015) y los otros también tienen un lugar en la experiencia.

La experiencia se desarrolla en interacción

Hablar de experiencia educativa no es únicamente hablar de lo singular, de aquello que le ocurre a un sujeto y que vive como algo interno; es también considerar que en los procesos

educativos y en el aprendizaje siempre nos encontramos con otro y para hablar de educación se requiere reconocer ese encuentro con el otro (Contreras y Pérez, 2010). En la misma línea Guzmán y Saucedo (2015) señalan:

Las experiencias no se construyen en el vacío, hemos insistido en que tienen lugar en los contextos en los cuales participan las personas y solo pueden comprenderse tomándolos en cuenta; por ello es importante partir de la noción de contextos locales de práctica que forman parte de estructuras sociales y de contextos socioculturales más amplios. (p. 1039)

El componente sociocultural de los procesos educativos ha sido abordado por diversos autores a lo largo de la historia, entre ellos se destacan Vygotsky, Brunner y Freire, en Latinoamérica.

Vigotsky (1979) investigó y teorizó los procesos psicológicos, la relación entre pensamiento y lenguaje, el uso de los instrumentos y símbolos en el desarrollo de las funciones psicológicas superiores demostrando la importancia del contexto sociocultural en la práctica educativa. Dewey también ahonda en este proceso planteando que: “el principio de que el desarrollo de la experiencia se produce mediante la interacción significa que la educación es esencialmente un proceso social.” (1953, p. 72). Mèlich (2002, citado en Guzmán y Saucedo, 2015) enfatiza que las experiencias ocurren siempre ligadas a un contexto, que se circunscriben a un espacio y a un tiempo. Las experiencias se tienen y se viven en un contexto que preexiste y que rebasa al sujeto.

Desde la tradición Latinoamericana, Paulo Freire se refiere a la experiencia como vivencia esencial de importancia educativa, construida en la interacción social y con un potencial de transformación. Freire durante su estadía en Chile trabajando en la alfabetización reflexiona lo siguiente: “aprendíamos (...) también de la emoción del ‘saber de la experiencia vivida’, de los sueños, de la claridad, de las dudas, de la inseguridad, de las mañas de los trabajadores chilenos...” (Freire, 1993, p. 64). La experiencia, para Freire, es fuente vital de aprendizajes y la componen sentimientos, reflexiones, prácticas, y sentidos; pero por sobre todo plantea que la experiencia se constituye en la participación con otros, por lo tanto, es

un asunto colectivo e histórico. En este sentido para Freire la experiencia tiene una fuerte condición política, social y económica, así lo ejemplifica con un taller realizado en otro país, en el que releva cómo la falta de experiencia limita posibilidades:

Al final de la reunión se acercó a mí y, en forma simpática me dijo, “Si alguno de esos jóvenes te dice que no entiende, a causa del inglés que hablas, no es cierto. La cuestión es de lenguaje de pensamiento. La dificultad está en que ellos todavía no piensan dialécticamente. Y todavía les falta convivencia con la dureza de la experiencia de los sectores discriminados de la sociedad (1993, p. 97)

Para Freire, la experiencia con otras realidades es constitutiva y fundamental ya que posibilita el diálogo y la escucha con otros; así como también permite: transformar la mirada, las palabras, las ideas y sentimientos de quiénes participan de la experiencia.

No importa en qué sociedad estemos, en qué mundo nos encontremos, no es posible hacer ingenieros o albañiles, físicos o enfermeros, dentistas o torneros, educadores o mecánicos, agricultores, dentistas o filósofos, ganaderos o biólogos, sin una comprensión de nosotros mismos en cuanto seres históricos, políticos, sociales, y culturales: sin una comprensión de cómo funciona la sociedad. Y esto no se da en el entrenamiento que dice ser puramente técnico (Freire, 1993, p. 169)

Los procesos de enseñanza, aprendizaje y desarrollo son una experiencia social e individual, considera los saberes sociales e históricos, afectos, pensamiento y reflexión. Sin embargo, no todas las experiencias permiten desarrollo. Bajo esta premisa es que la preocupación por las experiencias de aprendizaje en actividades de extensión plantea la pregunta por su aporte al desarrollo y formación de los estudiantes en sus disciplinas y profesiones.

La posibilidad de pensar los procesos educativos en estos nuevos contextos no debe olvidar lo planteado por Dewey, tiempo atrás, “yo considero que la unidad fundamental de la nueva

pedagogía se encuentra en la idea de que existe una íntima y necesaria relación entre los procesos de experiencia real y la educación” (1953, p. 16). Esta relación da cuenta de la necesidad de considerar las experiencias de los estudiantes al momento de desarrollar sus planes de formación y procesos educativos.

Marco Metodológico

Investigar la experiencia educativa es estudiar lo educativo en tanto que vivido; es decir, “poner en primer plano las múltiples facetas, dimensiones y cualidades de las vivencias en las que se participa en las situaciones educativas” (Contreras y Pérez, 2010, p. 23). Este proceso implica una pregunta por los sentidos, cuestión que posibilita la construcción de significados para lo vivido.

Diseño de investigación

El diseño de investigación es de carácter cualitativo. Este tipo de metodología tiene como característica fundante el interés por la forma en que se comprende, produce y experimenta el mundo desde la perspectiva de sus actores sociales; relevando sus experiencias, significados, sentidos, conocimientos, relatos, etc. (Vasilachis, 2006). La estrategia contempló el estudio de cuatro casos y la pertinencia está dada porque se orienta a abordar, la experiencia de estos casos, desde la perspectiva de los sujetos buscando comprender su visión, significados, emociones y acciones. Además, la producción de información se aborda desde una perspectiva narrativa, según Cyrulnik (2003) la posibilidad de organizar y asociar nuestros recuerdos sensibles de la realidad que guardamos, hace de la narrativa una herramienta que permite atribuir sentido a alguna experiencia particular, es decir, en el proceso de narrar una historia el sujeto otorga sentidos, significados y emociones a aquello que hemos vivido.

Finalmente, la presente investigación es de tipo exploratoria; si bien, el estudio del aprendizaje durante la formación de estudiantes ha sido abordado, la investigación de los procesos que influyen en estos aprendizajes y en particular desde la experiencia como clave de análisis, representan una mirada innovadora y específica para indagar el problema de estudio (Hernández, Fernández y Sampieri, 2014). Además, es de carácter descriptiva, ya que busca profundizar en el fenómeno y sus componentes (Hernández, Fernández y Sampieri, 2014) en un grupo particular y en un contexto específico.

Técnicas de producción de información

Para la producción de información, la técnica utilizada fue la entrevista episódica (Flick, 2000). En este tipo de entrevistas el interés central se encuentra en las situaciones o episodios en que el grupo estudiado haya tenido experiencias asociadas al tema de investigación, para este caso las situaciones o episodios de los estudiantes entrevistados

que puedan dar cuenta de la experiencia educativa. El supuesto de la entrevista episódica es que las “experiencias de los sujetos de un cierto dominio se almacenan y recuerdan en las formas de conocimiento narrativo-episódico y semántico” (Flick, 2000, p. 118). Así, el conocimiento episódico se asocia a las situaciones y circunstancias, organizado cerca de la experiencia; mientras que el semántico corresponde a supuestos y relaciones que se generan a partir de ésta (Flick, 1997). Cabe considerar que, la narración de la experiencia no es una descripción de procesos objetivos y medibles, por el contrario, es la presentación de experiencias que se construyen en forma de narración, cargadas de sentido, significados y emociones de quienes la viven. Además, se utilizó la producción de collages: técnica artística en la cual se ensamblan diversos elementos: fotografías, dibujos, palabras, imágenes, objetos, etc. Los entrevistados tuvieron la oportunidad de crear un collage sobre sus experiencias de aprendizaje más significativas, esto con el objetivo de provocar y acceder al recuerdo de estas situaciones y que fueran narradas en la entrevista por los estudiantes.

La entrevista (Ver Anexos) constó de 2 instancias para los estudiantes; la primera, correspondió con la explicación de la entrevista y la invitación a confeccionar un collage (Ver Anexos) en el que se expresara una experiencia importante durante la participación en la actividad de extensión; para luego en, una segunda instancia, se desarrollara la entrevista en la que se preguntó a los estudiantes por la participación, emociones, sentidos y acciones de la experiencia, los aprendizajes y su relación con la formación profesional.

Participantes y procedimiento de selección

La selección de participantes es por criterio de conveniencia (Patton, 1980 en Flick, 2000), es decir, se convocó a aquellos casos de fácil acceso según los requerimientos de la investigación, considerando los recursos tiempo, personas y características de los entrevistados. Corresponde a un muestreo no aleatorio, ya que se busca un grupo acotado de estudiantes, pertenecientes a un contexto específico, y con ciertos criterios de inclusión, detallados a continuación:

- Estar participando en una actividad de extensión considerada en los catastros de la Fech, FACSO, o Psicología.
- Llevar más de 3 meses participando en la actividad
- Ser estudiantes de psicología de la Universidad de Chile con el grado de licenciado.

La condición actual de participación permite mayor recuerdo de experiencias, a su vez la participación por más de tres meses asegura un cúmulo de experiencias que posibilitan información para el análisis. Finalmente, la cualidad de licenciado, es decir que se encontraran en el momento final de su proceso formativo, supone mayor reflexividad de esta experiencia y sus aprendizajes y la vinculación con su formación profesional.

Como procedimiento para encontrar los casos adecuados a los criterios de inclusión, se generó primero un listado global de actividades de extensión, considerando los catastros de: Actividades de Extensión Fech 2016; Actividades de Vinculación Facso 2016; y Actividades de Vinculación Psicología 2017 (en curso). Se seleccionaron todas las actividades en las que participaban estudiantes de Psicología y se contactó a los estudiantes para conocer su estado actual de participación, convocándoles luego a participar de las entrevistas e investigación. Finalmente se entrevistó a 4 estudiantes, dos hombres y dos mujeres, de la carrera de Psicología de la Universidad de Chile que cumplieron con los criterios señalados y participantes de 4 actividades de extensión distintas.

Figura 3

Actividades de Extensión de los participantes de la investigación

Nombre	Descripción
Huerto Popular Observatorio Sur	Organización de estudiantes de la Universidad de Chile y vecinos/as del sector que desarrolla un proyecto comunitario ecológico y sustentable de huerto, se encuentra ubicado en la comuna de la Pintana, en el campus Antumapu de la misma Universidad.
Nivelación de Estudios JGM	Iniciativa estudiantil, en la que colaboran académicos y funcionarios de FACSó, que desarrolla un proyecto educativo de Nivelación de Estudios para funcionarios de la facultad, campus y universidades vecinas.
Universidad Popular Patricio Manzano	Organización de estudiantes de la Universidad de Chile que desarrolla un proyecto educativo y de vinculación territorial, cuyos ejes de trabajo son a) nivelación de estudios b) vinculación territorial c) talleres a secundarios.
Talleres Chungungo	Iniciativa de estudiantes universitarios en la que participan estudiantes de Psicología de la Universidad de Chile y que desarrolla un proyecto educativo en la población Santa Julia (cercana al Campus JGM de la Universidad) a través de diversos talleres para niños y niñas.

Figura 3. Descripción de las actividades de Extensión en las que participan los estudiantes de esta investigación.

Consideraciones éticas

El desarrollo de esta investigación consideró los siguientes aspectos éticos. En primer lugar, se procedió a explicar el tema, objetivos y carácter de la investigación a los estudiantes, para luego proponer la participación voluntaria y el carácter anónimo de la información brindada, además de señalar que durante la entrevista podían solicitar retirarse sin explicación alguna, como también solicitar que su entrevista fuera excluida de la investigación. Todo este procedimiento se realizó en el primer encuentro y luego de forma verbal y grabado al comienzo de cada entrevista. En segundo lugar, dado el carácter personal de los relatos, en la transcripción de las entrevistas y la presentación de los resultados se modificaron los nombres de los participantes respetando el anonimato, en la misma línea las entrevistas fueron sólo expuestas a la investigadora y la profesora guía y no serán adjuntadas como anexos para resguardo de la confidencialidad de los participantes

Análisis de la información

La técnica utilizada para el análisis de la información producida corresponde al análisis de contenido (Flick, 2007), que permite la reducción del material a través de la generación de categorías para un análisis acabado de la información. Krippendorff (1990), complementariamente, define el análisis de contenido como “una técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a su contexto” (p. 28), es decir, considera el ‘contexto’ como marco de referencia en el cual se desarrollan los mensajes y significados. Para este caso, la información producida es analizada y categorizada, por quién investiga, situándola en su contexto de desarrollo, los procesos de formación universitaria.

El proceso de análisis de información consideró 2 etapas. Primeramente, la codificación abierta de la información y luego la codificación axial guiada por las categorías explicitadas en los objetivos específicos.

La codificación abierta correspondió al examen minucioso de la información, identificando y conceptualizando el texto. Strauss y Corbin (2002) señalan que “para descubrir y desarrollar los conceptos debemos abrir el texto y exponer los pensamientos, ideas y significados contenidos en él” (p. 111). Así, a partir de un proceso inductivo, se realizó una segmentación de los datos aplicando códigos a las unidades de sentidos identificadas en el texto de las entrevistas. Esta primera codificación dio como resultado una lista de códigos

que, al compararlos entre sí, agruparlos y etiquetarlos de forma estructurada y ordenada, generaron primeras nociones útiles para la investigación.

Luego, se realizó una codificación axial, la relación de códigos estuvo guiada por los conceptos explicitados en los objetivos específicos de esta investigación. En consecuencia, a partir de las nociones obtenidas de la codificación abierta se identificaron relaciones para construir las categorías desde los conceptos señalados en los objetivos y marco teórico, generando así categorías que dan cuenta del fenómeno investigado y sus dimensiones, según la experiencia de los entrevistados (Strauss y Corbin, 2002).

Resultados

El análisis de los 4 casos de estudiantes tuvo como resultado para los ámbitos definidos previamente: aprendizajes, emociones, acciones, sentidos y la relación que se establece entre las experiencias de aprendizajes en las actividades de extensión y la formación.

Figura 4

Resumen de los resultados de la investigación

Ámbito	Categorías
Aprendizajes	<ul style="list-style-type: none">- Trabajar con otros- Aprender sobre otras realidades- Diversos temas y contenidos- Capacidades y habilidades- Las actividades de extensión te forman y transforman
Sentidos	<ul style="list-style-type: none">- Políticos- Forma de trabajo y objetivos de la organización- Ver frutos del trabajo
Emociones	<ul style="list-style-type: none">- Emocionarse para aprender- Las emociones y sentimientos de la experiencia
Acciones	<ul style="list-style-type: none">- Orientadas hacia el territorio y los sujetos con los que trabajan- Orientadas hacia la organización y sus procesos internos- Para desarrollar mi trabajo y un rol en la actividad
Relación entre experiencias de aprendizaje en actividades de extensión y la formación	<ul style="list-style-type: none">- Dicotomía versus complementariedad- Necesidad de actividades de extensión para la formación profesional- Atribución de una función social al estudiante universitario- Vocación y praxis profesional

Figura 4. Cuadro resumen de las categorías producidas a partir de las entrevistas realizadas a los estudiantes de psicología según los objetivos planteados.

Aprendizajes

En esta dimensión los estudiantes de psicología identifican que en las actividades de extensión se aprende a trabajar con otros, se aprende sobre otras realidades, se aprenden temas y contenidos, se aprenden habilidades y competencias y aprenden que la participación en estas actividades te forma y transforma. Cada uno de estos aprendizajes se desarrolla en un contexto, interacciones, estrategias y condiciones particulares relatadas por los sujetos que se detallan a continuación.

Trabajar con otros

Los estudiantes señalan que un aprendizaje de la experiencia en actividades de extensión es *aprender a trabajar con otros*. En este campo detallan quiénes son esos otros con los que aprenden a trabajar, las condiciones que posibilitan ese aprendizaje y la forma en la cual se desarrolla el trabajo con otros.

Los otros con los que se aprende a trabajar son específicos a la actividad que desarrollan los estudiantes: niños y niñas, otros estudiantes, organizaciones, trabajadores, adultos, vecinos y vecinas, profesionales de la misma disciplina y de otras.

Además, los otros aparecen con distintas funciones en el proceso de aprendizaje, tales como: colaboración, asesoramiento, son educandos y educadores; tienen también un rol motivacional, de cuestionamiento, de dar ideas; entregan una visión externa de algo que no se podía ver, muestran su experiencia sobre un problema o un tema; ayudan a entender y facilitan la reflexión. Los otros son fundamentales para el trabajo sin ellos, es decir, sin las funciones que cumplen se vuelve difícil llevar a cabo los objetivos y tareas de la organización, como también el desarrollo de otros aprendizajes. La expresión de esta función del otro se contrapone al hecho de 'estar solos', pues se aprende también que no se puede trabajar solo.

...y me di cuenta en esa experiencia que no se puede trabajar solo como que es necesario el colectivo para apoyarte y para reflexionar y darle vuelta a las cosas que están pasando (*Huerto Popular, estudiante hombre, párr. 34*)

Aunque lo más importante es el apoyo más cercano con quien tú haces la clase, porque sin el otro no te dan ganas de planificar todo tu solo, o... eso de aprobar tus ideas o recibir otras ideas (*Nivelación de Estudios, estudiante mujer, párr. 80*)

...eso y de repente me doy vuelta y digo 'Que hace frío', tenía mucho frío, -cachai. Ya se estaba poniendo de noche y viene el Mario, que es un niño de este porte chiquitito, y va y me dice pinta y nos pusimos a jugar a la pinta y después yo pensé, 'claro, si tengo frío me tengo que mover po' y eso no lo sé porque soy adulto (*Huerto Popular, estudiante hombre, párr. 78*)

...no sabíamos tampoco sabíamos cómo facilitar un proceso en que se estableciera como un consenso acerca del eje del objetivo de la sistematización [...] y seguimos como en recuperar la historia y en recuperar impresiones y las experiencias cachai pero llegado determinado momento nos estancamos pero todo se esclareció cuando fuimos al taller de

caracol que como que tuvimos la oportunidad de hacer y reflexionar acerca de la sistematización, trabajamos en el eje el objeto y el objetivo de sistematizar el huerto (*Huerto Popular, estudiante hombre, párr. 40*)

La forma en que aparecen los otros en el aprendizaje no tiene un carácter académico; es decir, no se trata de aprender una metodología de trabajo con otros, por el contrario, es la construcción de una relación la que luego permite una acción y metodología, que es el trabajo. Trabajar con otros es tan importante como el trabajar mismo, los otros son un medio y un fin, son los sujetos con los que se construye una relación y también el objetivo del trabajo, sin los otros no es posible ser ni llevar a cabo la actividad. Es clave señalar que se aprende a trabajar con otros en la actividad misma: en la reunión, en el diálogo cotidiano, en el taller, en la formación; es el vínculo que se construye el que permite, en primer lugar, aprender a trabajar con otros. Finalmente, es compartido por todos los estudiantes que son estas actividades las que permiten aprender a trabajar de forma interdisciplinaria.

Todo este trabajo con las otras personas, por un fin común, yo siento que lo aprendí planificando las clases o en las mismas reuniones de nivelación con toda esta intención de hacer las cosas en conjunto no por solo decir que las hacemos juntos, si no que realmente intentarlo (*Nivelación de Estudios, estudiante mujer, párr. 76*)

Yo creo que en la importancia de los otros. Darte cuenta que, uno depende de otros pa trabajar en psicología, dependes de un otro presente, dispuesto a escucharte ya sea en un box, dispuesto a participar en los colegios, por ejemplo, en un taller, y que pa muchas carreras... por ejemplo me acuerdo contamos con hartos ingenieros e ingenieras, y a ellos les cuesta trabajar con ese otro, generaban más temor o distancia, alejamiento... Pero pa' nosotros es fundamental que no somos nada sin el otro. (*Universidad Popular, estudiante mujer, párr. 71*)

Cuando yo hice mi práctica, me servía mucho pa estar... yo hice mi práctica en el PRAIS en el Sótero del Río, un equipo compuesto por doctores, asistentes sociales, psicólogos, por un abogado... entonces también ahí estai... teníamos reuniones de equipo me eran muy parecidas a las reuniones de la organización, con gente que opina muy distinto, y acá también. Y ahí uno aprende a coordinar esas miradas, aprender a trabajar en conjunto. Yo creo que eso me sirvió pa algo más profesional. Ahh y el tema de los talleres... (*Universidad Popular, estudiante mujer, párr. 68*)

Se aprende también *cómo* se trabaja con otros, externos a la organización, señalando que

es un proceso que requiere tener disposición al encuentro con el otro y comprender al otro como distinto, es decir, que tiene necesidades y prácticas propias, junto con capacidades y potencialidades, estas últimas deben ser identificadas para el buen desarrollo del trabajo. Además, señalan los estudiantes, trabajar con otros es un proceso lento que requiere tiempo para relacionarse y conocerlos; requiere participación y acercarse de modo horizontal.

Y lo mismo en la importancia de que la biblioteca no era la primera acción, sino que primero conocer el territorio... que es un trabajo lento, cuando uno entra a trabajar a un espacio laboral, uno no tiene ese tiempo, de conocer al resto, pa levantar un trabajo bueno. El mundo no te permite trabajar así, pa conocer realmente a las personas con que uno trabajará, y eso en la u popular se da un poco, con los compañeros y compañeras, darte un tiempo pa conocerlos, y con la gente como más externa, a la que uno, trabaja en los talleres, los vecinos y vecinas (*Universidad Popular, estudiante mujer, párr. 54*)

Finalmente, los estudiantes señalan que el proceso de aprender a trabajar con otros implica una reflexión y toma de consciencia de la posición y lugar que ocupan ellos en la relación que establecen. Los lugares de posicionamiento descritos son de carácter:

- (a) político, en relación a los objetivos que persiguen como organización o personalmente
- (b) ideológico, respecto a las ideas que sustentan su trabajo
- (c) socioeconómico, en relación a su posición en la escala social y el privilegio de ser estudiantes universitarios
- (d) relacional, respecto al rol que desempeña el estudiante en la relación que construye

Aprender sobre otras realidades

A lo largo de la experiencia los estudiantes entrevistados señalan que han aprendido sobre otras realidades, es decir, que existen contextos y lógicas distintas a las que conocen por su historia personal y su paso por la universidad. Este aprendizaje implica reconocer y caracterizar problemas sociales: violencia, drogadicción, dinámicas de relación social, contaminación, falta de participación social, entre otros, como parte de la dinámica social. Para los estudiantes no es solo un conocimiento de una realidad particular, es fundamentalmente una apropiación del fenómeno social el cual pueden extrapolar e identificar en otros lugares y contextos y que permite una preparación para enfrentar

desafíos profesionales. Además, aprehender estas realidades tensiona al sujeto a enfrentar sus propios prejuicios, opiniones, miradas y posibilidades para trabajar estos problemas.

... sobre todo las historias que me cuentan los niños, lo que pasa en su casa, mucha violencia, mucha droga, muchos conflictos en su crianza, dentro de su misma casa. También para mí ha sido mucho darme cuenta de una realidad que se vive en una pobla tan violenta, como es la santa julia que es piola, entonces extrapolar eso a otros lugares es darse cuenta lo brígido que está el sistema y el país en que vivimos. Entonces es mucho de eso, de los niños, de su realidad, de lo que también me pide entregar a mí, hemos aprendido mucho de su experiencia (*Talleres Chungungo, estudiante hombre, párr. 66*)

Diversos temas y contenidos

En el trabajo en actividades de extensión, los estudiantes de psicología aprenden sobre temáticas relevantes para los sujetos y grupos sociales con los cuales trabajan. El aprendizaje de estas temáticas está relacionado con la actividad que desarrollan, aprenden así sobre: huertos, cultivos, educación, educación popular, valores, fútbol popular, mujeres, autoestima, género y conflictos de vivienda. Es importante considerar que se aprenden contenidos técnicos y académicos sobre los temas, tales como: perspectivas de educación y sus metodologías, estrategias de riego tecnificado y miradas sobre la ecología, perspectivas de género, legislaciones sobre temas de vivienda, etc., y también a escuchar las miradas de los sujetos involucrados en estos temas y las posibles formas de enfrentar su problematización, desarrollo o resolución. El proceso que promueve el aprendizaje de estos temas es movilizado por los desafíos, las necesidades, las inquietudes y las problemáticas que manifiestan los sujetos y organizaciones con los cuales trabajan los estudiantes o bien las tareas internas y el trabajo que se ha propuesto desarrollar la organización, un ejemplo de esta situación es el caso de la vinculación con un grupo de mujeres, que realiza la estudiante que participa de la Universidad Popular, que implicó aprender sobre temas de género y también sobre comités de vivienda:

...he aprendido caleta de contenido, género, comité de vivienda, porque hoy en día hago clases de lenguaje, de historia... obvio que he aprendido contenido, de forma constante, y de otras subjetividades, conocimientos muy prácticos, de otras materias. Por ejemplo, hoy en la escuela sindical, tener que aprender cosas de derecho, lo mismo pa ayudar a las funcionarias... (*Universidad Popular, estudiante mujer, párr. 57*)

Capacidades y Habilidades

En este ámbito se señalan las capacidades y habilidades que los estudiantes identifican como aprendizajes, tales como: planificar, ser creativos, dialogar, escuchar, realizar preguntas, discutir y opinar, reflexionar sobre roles y prácticas, autogestionar y organizar actividades, usar tecnologías, gestionar recursos y capacidades, autoformarse, diseñar estrategias de trabajo con niños/adultos, realizar procesos de construcción colectiva y compartir el conocimiento.

Yo creo que aprendí a reflexionar sobre tu propia práctica en la misma práctica, a decir ya, aquí tengo que hacer estas preguntas para que la persona pueda entregarme lo que sabe o darle espacio para que no sea que solo yo sepa hacer algo, si no que el otro lo va a aprender a hacer, eso es súper significativo poder reflexionar en el mismo momento que lo estás haciendo *(Nivelación de Estudios, estudiante mujer, párr. 72)*

... esto de compartir lo que has aprendido lo comparo con mi experiencia en la carrera por ejemplo en nivelación es muy importante compartir el cómo entregaste un contenido, como te fue en la clase, cuales son los aprendizajes, o cómo has visto a la Berta y a la Rosita en esto para que en el otro ramo pueda ayudarte o que alguien te cuente como podríamos hacer esto o lo otro. *(Nivelación de Estudios, estudiante mujer, párr. 78)*

...ya terminamos opinando en ambos espacios, pero al principio era solo observar y escuchar. Entonces yo creo que... todos los espacios de una forma u otra te permiten adquirir estos conocimientos... o planificar, o hasta hoy en día soy más ordenada yo creo, porque al principio teníamos un drive y nadie subía sus clases, hasta que nos empezamos a paquear entre nosotros *(Universidad Popular, estudiante mujer, párr. 59)*

Escuchar esas miradas, ver que opinan otras personas, ver las planificaciones de otras personas, como se ponen en prácticas esos conocimientos... Alguien que estudia ingeniería tiene una forma de planificar muy distinta a alguien que estudia psicología. Hoy en día estamos más coordinados, todos sabemos pa donde va la micro, pero igual son formas distintas *(Universidad Popular, estudiante mujer, párr. 63)*

...mucho saber también como entregar mi opinión, como aportar a construir, a criticar, como aportar desde lo que yo pienso y darme cuenta que no sé po, todo eso mis opiniones y mis críticas son muy válidas y pueden aportar mucho y [...] también en ese sentido como que he aprendido mucho con respecto a la organización como y al por ejemplo organizar actividades... *(Talleres Chungungo, estudiante hombre, párr. 65)*

El desarrollo de estas capacidades y habilidades para los estudiantes es siempre un proceso ligado a la acción, ya que no son aprendidas para luego ser puestas en acción al ejecutar el trabajo en actividades de extensión, por el contrario: es la relación con otros, la forma de trabajar y el trabajo mismo, los cuales producen como resultado el desarrollo de capacidades y habilidades en los estudiantes, siendo estas últimas entendidas como una herramienta necesaria para llevar a cabo el trabajo con otros.

...después cuando les tocaba hacerlo no lo podían hacer, entonces ahí empezamos a tratar de mediar esto de salir a la pizarra y el estar en el puesto haciéndolo solo. También hacíamos hartas actividades en que tenían que resolver en conjunto, actividades con cartulinas, con hartos videos o powerpoint (esto lo usamos bastante) porque es como “vamos a resolver un problema” y se los pones en el powerpoint y ellos lo ven y lo tratan de hacer en conjunto y yo siento que cada vez nos íbamos poniendo más creativas. (*Nivelación de Estudios, estudiante mujer, párr. 39*)

Las actividades de extensión te forman y transforman

Para los estudiantes uno de aprendizajes más importantes en actividades de extensión corresponde a vivenciar que la participación en este tipo de actividades son formativas profesional y personalmente; lo primero, ya que reconocen que favorecen la preparación para enfrentar otros contextos y situaciones profesionales y lo segundo, porque estas actividades promueven y tensionan el autoconocimiento y el crecimiento personal, esto último en relación a la identificación de potencialidades y limitaciones personales para el trabajo, tales como escuchar, comunicación efectiva, tolerancia, o bien timidez, vergüenza, etc.

O sea te ha servido a ti, como la Rocío psicóloga? Sí, sí po'. Yo creo que hasta pa' la timidez, para saber cómo llegar a personas muy distintas, desde funcionarias que no saben leer ni escribir a personas de una junta de vecinos, personas que se quieren tomar un terreno... otros muy diversos. Como tú te planteas, he adquirido más seguridad para trabajar con otros. Yo creo que esta experiencia ha significado mucho para mí (*Universidad Popular, estudiante mujer, párr. 72-73*)

...como con los niños, hacer cosas sin vergüenza, con soltura, así como proponerle cosas, no sé, a ti te ven como un adulto... y como que da 'no sé qué' el cómo también aprender esa probabilidad de enseñarles (*Talleres Chungungo, estudiante hombre, párr. 67*)

...es más significativo no sé yo creo que tiene que ver también con la diversidad de saberes, diversidad de maneras de pensar como que te vas complejizando como en tu

manera de pensar ya no piensas como pensabas antes igual es como bien abstracto no sé, yo creo que incluso más que cosas bien concretas (*Huerto Popular, estudiante hombre, párr. 90*)

Los estudiantes al involucrarse en estas actividades y todo lo que ello implica reconocen su proceso de transformación y crecimiento y también la necesidad de esto ocurra para el trabajo que desarrollan.

Yo no me imagino, el Rocío hoy en día, sin haber pasado por estas organizaciones... Sin haberte cuestionado cosas con otros compañeros, es como un poco lo que me mueve, yo creo (*Universidad Popular, estudiante mujer, párr. 21*)

Quieres transformar algo que no te gusta tienes que transformarte en eso que quieres que se transforme eso que no te gusta no puedes esperar transformar la ciudad si adoptas todos los vicios de la ciudad no se puede tienes que ser distinto tienes que vestirte de otra manera tienes que pensar de otra manera tienes que relacionarte con las personas de otra manera. (*Huerto Popular, estudiante hombre, párr. 92*)

Sentidos

La participación en actividades de extensión y la disposición a ser parte de esta experiencia de aprendizaje para los estudiantes de psicología se sustenta diversos sentidos, entre los cuales se identifican sentidos políticos, sentidos por la forma de trabajo y objetivos de la organización y sentidos al ver frutos del trabajo. Cabe destacar que los sentidos son descritos por los estudiantes como fuente de motivación para pertenecer y organizarse en actividades de estas características.

Políticos

En primer lugar, y más importante, la participación de los estudiantes en este tipo de actividades se encuentra fundada en un sentido político. Este sentido, orienta procesos como: la búsqueda y desarrollo de organización, la transformación de una comunidad y la generación de nuevas formas de relacionarse entre las personas y entre las personas y su contexto social.

Entrar a los talleres porque tenía un compañero del colegio que estaba trabajando allí también. Y en un momento de crisis mía, pero también relacionado a problemáticas sociales que estaban pasando en ese momento como las movilizaciones estudiantiles, no sé... igual la impotencia que uno empieza a sentir, la frustración ¿por qué las cosas no cambian? ¿Qué

puedo hacer yo? No sé, lo vi como una alternativa muy cercana el poder ir a una pobla a trabajar con gente que están en una situación distinta a mí, que se puede organizar, como que yo también me organizo en la universidad, como que ahí se puede generar organización *(Talleres Chungungo, estudiante hombre, párr. 25)*

Este sentido político se sustenta de la historia y trayectoria personal de los estudiantes, en la cual aparecen sentimientos de impotencia y frustración por la situación social actual. Además, los estudiantes expresan una identificación con el territorio en cual trabajan y tres de los cuatro estudiantes, señalan una trayectoria de participación en actividades similares.

...voy a contar a contextualizar mi historia, yo no soy de Santiago, nací acá pero viví en Chiloé como hasta los 8 años y después viví en Vallenar como hasta los 14-17 y venirme para acá fue terrible, terrible, yo hasta el día de hoy no soporto el ruido, no soporto el humo, no soporto la gente, como que todo me carga en esta ciudad porque no tienes ni siquiera el cielo para mirarlo, es un lugar súper hostil y un poco de mi objetivo como persona de trabajar en este tipo de cosas, es que estas cosas se empiecen a destruir, como que la ciudad deje de crecer como está creciendo, o que sea cada vez más lento y no se po que la gente empiece a tomar conciencia *(Huerto Popular, estudiante hombre, párr. 74)*

Cuando entré a la U, participé de los chicos del barrio, que era un grupo de vinculación vecinal, con el territorio cercano a JGM, y ahí hacíamos un ayuda tareas, que era en la junta de vecinos los Tres Antonios. [...] Otra cosa que podría mencionar es la batucada, que estuve alrededor de 3 años donde también hacíamos actividades de extensión [...] porque el proyecto con los vecinos se había acabado, y siempre me ha gustado esta forma de hacer educación distinta, de chiquitita era scout y me gustaban todas las metodologías participativas, eso de la libertad y de hacer otra forma de educación *(Nivelación de Estudios, estudiante mujer, párr. 2)*

Finalmente, cabe señalar que la forma en la cual los estudiantes describen los elementos políticos que dan sentido a su participación se encuentra ligada a su ser y su querer, es decir profundamente vinculada a sus vivencias familiares y sociales, a sus preocupaciones, a sus intereses y a sus visiones de la realidad que los rodea, por lo tanto con lo que están siendo y con lo que quieren ser. De este modo, los sentidos políticos profundizan una relación entre la actividad desarrollada y la historia de los estudiantes.

Forma de trabajo y objetivos de la organización

En primer lugar, los estudiantes expresan que ellos no solo son parte de una actividad de

extensión, sino que están organizados en ella, es decir, son miembros activos que trabajan de manera colectiva y organizada por un objetivo común. La organización en este tipo de actividades se fortalece de los sentidos que otorgan la forma de trabajo y los objetivos que se plantea la organización.

Y pa mí no tiene sentido aportar de manera individual, sino que en la medida en que uno se organiza pa aportar, en otros territorios, con otras personas, y te transformai tú mismo también, conociendo otras realidades. (*Universidad Popular, estudiante mujer, párr. 21*)

Los objetivos de la organización con los cuales se identifican los estudiantes son variados, algunos explícitos y otros implícitos, pero por sobre todo son de carácter dinámico, esto es, se van construyendo en los procesos y reflexión de la organización. Aun así, se puede identificar un elemento común en los objetivos relatados por los estudiantes y es su intención transformadora, por ejemplo: generar comunidad, crear proyectos distintos de educación y a gran escala cambiar la universidad y la sociedad; estos objetivos tienen a la base la comprensión del sujeto como ente social fundamental de un territorio. Es importante mencionar que los objetivos son relatados con una profunda apropiación por parte de los estudiantes, quiénes se identifican fuertemente con la propuesta de la organización y su construcción colectiva.

...el proyecto un poco busca apuntar a que eso se empiece como a esa manera de entendernos como sujetos sociales en un territorio. (*Huerto Popular, estudiante hombre, párr. 24*)

Eso se fue expandiendo como un proyecto entre todo esto de generar comunidad, crear un proyecto nuevo de sociedad, adquirir herramientas para poder enfrentarnos a la vida cotidiana, todo mezclado además con tener una educación distinta, dinámica, participativa, más democrática y con el terminar los estudios por exigencia laboral y exigencia personal de los propios funcionarios, como una intersección de ambas cosas (*Nivelación de Estudios, estudiante mujer, párr. 13*)

Mira la organización nace por un objetivo muy puntual. Se ha ido transformando a lo largo del tiempo. Nace como una necesidad, porque se levantó la temática del subcontrato en la u, a nivel transversal [...] Ese objetivo igual es acotado, que no tenía ni el nombre de u popular, fue como, cabros organicemos, llamemos a gente que ayude a hacer clases, necesitamos hacer esto, pa que nuestras funcionarias no se vayan. Y de ahí, empieza, llega gente de distintas facultades a ayudar, pero oye, no seamos asistencialistas, ese rollo, y fue

como ese objetivo, se fue transformando en uno mayor... que era transformar la universidad
(*Universidad Popular, estudiante mujer, párr. 19*)

La forma de trabajo que fortalece el sentido de participación de los estudiantes es, en primer lugar, la reciprocidad, es decir la construcción de una relación mutua de colaboración entre los sujetos que participan (otros pares de la organización y quiénes participan de sus actividades), a partir de las necesidades que surgen desde ambos lados, las que se conjugan de modo recíproco para el trabajo, por ejemplo, el caso de nivelación de estudios, el desarrollo de esta actividad se sustenta en la intención de las trabajadoras del aseo de nivelar sus estudios y en las ganas de los estudiantes de generar formas significativas de enseñar e interactuar con funcionarias de la facultad.

No sé... el darte cuenta que con tus amigos estás haciendo algo para transformar esa situación que está avanzando hacia algo nuevo como esas muestras de que todo lo que estás haciendo como que está funcionando yo creo que eso es súper importante po. (*Huerto Popular, estudiante hombre, párr. 76*)

...que nosotros pudiésemos ayudarlas y que fuera algo recíproco, que pudiéramos interactuar con las tías del aseo (*Nivelación de Estudios, estudiante mujer, párr. 23*)

La segunda forma de trabajo que sustenta la organización es la construcción colectiva, es decir, la organización desarrolla sus actividades bajo objetivos comunes y transformadores que fueron definidos colectivamente y además permite que existan roles para todos los integrantes.

Finalmente es importante el tener ideales y objetivos parecidos para poder construir cosas [...]Por ejemplo un mes me tocó hacer una actividad cuando definimos los objetivos, y actuaron y todo, y al otro mes ya no puedes hacerlo tú, otro lo va a hacer de otra manera. Cuando haces las cosas, es genial saber que hay otro que está haciendo esto otro y por eso esto va a funcionar (*Nivelación de Estudios, estudiante mujer, párr. 82*)

Ver frutos del trabajo

Para los estudiantes los frutos del trabajo corresponden a los resultados obtenidos en las acciones que la organización lleva a cabo. Es importante destacar que lo que expresan los estudiantes como frutos del trabajo a veces se encuentra directamente relacionado con los objetivos de la organización y en otras ocasiones son elementos imprevistos y no

planificados. En cualquiera de los dos casos, los frutos son valorados por los estudiantes, ya que muestran que se 'logran cosas', que 'se avanza' y que 'se van construyendo sentidos colectivos' en esa acción. Como frutos del trabajo se destacan: cambios en el ambiente, cambios y aprendizaje en los sujetos, cambios en la organización, cambios en el territorio y cambios en la relación entre los niños.

...y al final me senté y como que miro el atardecer y esa semana nos dimos cuenta que los árboles nativos que plantamos porque hay un sector de árboles nativos ya habían agarrado que no los habíamos regado en harto tiempo y había pasado el verano y ya y seguían ahí verdes como que su raíz pivotante ya se había desarrollado (*Huerto Popular, estudiante hombre, párr. 74*)

Porque nos ha costado mucho pasar las pruebas, entonces ver estos logros, de que aparte de todas tus intencionalidades políticas puedas ver un resultado concreto, directo en la vida de la persona y que tiene relación con los objetivos del proyecto que es pasar la prueba, además de estos otros que es lo que más cuesta (*Nivelación de Estudios, estudiante mujer, párr. 54*)

Los frutos del trabajo importantes para los estudiantes se encuentran vinculados fundamentalmente al ámbito político, es decir, relacionados con la construcción de sujetos y territorios a través del desarrollo de proyectos, entre los resultados destacan: el aumento de la participación, la transformación del espacio más cotidiano –incluidas las relaciones-, y la construcción de nuevos sentidos colectivos.

Mira la organización nace por un objetivo muy puntual. Se ha ido transformando a lo largo del tiempo. Nace como una necesidad, porque se levantó la temática del subcontrato en la u, a nivel transversal [...] Ese objetivo igual es acotado, que no tenía ni el nombre de u popular, fue como, cabros organicemos, llamemos a gente que ayude a hacer clases, necesitamos hacer esto, pa' que nuestras funcionarias no se vayan. Y de ahí, empieza, llega gente de distintas facultades a ayudar, pero oye, no seamos asistencialistas, ese rollo, y fue como ese objetivo, se fue transformando en uno mayor... que era transformar la universidad (*Universidad Popular, estudiante mujer, párr. 19*)

Los frutos del trabajo, y el trabajo mismo, fortalecen un campo de sentido sobre la propia participación de los estudiantes en la actividad, porque, como expresan los estudiantes, ocupan un lugar de síntesis entre lo que se piensa y lo que se hace. Además, son

vivenciados como punto culmine de la actividad. Por lo mismo, los frutos del trabajo inesperados o no planificados son valorados positivamente por los estudiantes, es decir, existe una mirada reflexiva respecto a lo que sucede, donde lo inesperado o el fracaso o construyen nuevos sentidos o se valoran como aprendizajes para la organización.

Emociones

Los estudiantes al narrar su experiencia de participación en actividades de extensión constantemente mencionan las emociones y sentimientos que les provoca la actividad, las que a su vez ocupan un lugar importante para aprender de esta experiencia.

Emocionarse para aprender

Participar en este tipo de actividades es algo, según los estudiantes, muy emocional. Si bien hay razones y sentidos que fortalecen la permanencia, también lo que se vive y siente favorece la participación y una disposición y motivación a la experiencia de aprendizaje. De este modo, se puede concluir que las emociones ocupan un lugar estratégico para el aprendizaje en estas instancias, ya que disponen a los sujetos a los cambios, a realizar las actividades y a sentir un compromiso que les permite desarrollar nuevas capacidades.

...pero como que, en distintos momentos de vida, así como en general, en momentos lindos fuertes pienso en momentos del taller, pienso en los niños, pienso en cosas que me gustaría hacer con ellos y como que no sé si me llevado a tantos cambios pero muchas veces he reafirmado que quiero estar allí, como que eso me ha pasado con el taller, como darme cuenta que sí; si, quiero hacerlo, como seguir a largo plazo. F: que buen momento igual, o sea crítico, pero es bacán cuando uno reafirma los sentidos de porque uno está haciendo eso R: como sentidos y sentires, como que también es muy emocional, estar allí. (*Talleres Chungungo, estudiante hombre, párr. 59*)

Las emociones y sentimientos de la experiencia

La participación en este tipo de actividades brinda mayoritariamente emociones relacionadas con la alegría. Los estudiantes, la mayor parte del tiempo, están contentos por lo que viven en la experiencia. Esta emoción posteriormente se profundiza en sentimientos de gratificación, bienestar y felicidad, ante los desafíos y tareas que desempeñan en la actividad.

Estábamos muy interesadas en la clase y en el modo de entregar el contenido. Era difícil igual porque requería tiempo. A veces acostarse a las 4 de la mañana haciendo la clase,

hablando “oye no he hecho nada para la U, pero estoy haciendo el power point para mañana” pero feliz con eso, porque era desafiante (*Nivelación de Estudios, estudiante mujer, párr. 41*)

Solo uno de los estudiantes señala haber sentido temor durante su participación, el que estuvo asociado a la incertidumbre que vivió, en un momento determinado de la organización, cuando los participantes de la actividad se multiplicaron de modo exponencial y surgió el temor de lo que podía generar aquello, si cambios profundos o bien una alta deserción. Entonces, el miedo se funda en la posibilidad de que, cuando se enfrentan situaciones críticas, todo se derrumbe o cambie muy radicalmente.

Finalmente, hay un sentimiento compartido por todos: la responsabilidad que se siente al ser parte de una actividad que tiene compromisos con otros y con las actividades que realiza, este compromiso requiere tiempo que a veces no se tiene y que implica una entrega personal para llevar a cabo lo acordado.

...y en ese momento sentí que quedó todo sobre mí, como que yo igual era el motivado que quedaba allí y quedó muy sobre mí y yo dije puta como que igual me voy salir, es como a principios de este año, cuando tuvimos una reunión y nos dijeron, y como que allí como que no sé, como que empezaron también como a tirarnos: así como ahora que nos vamos, onda ustedes van a tener que hacer esto, hablar con la junta de vecino, ir a las reuniones, van a tener que hacer esto, y como que yo dije puta yo quiero participar, pero no sé si quiero tanto meterme en eso abruptamente, entonces como que igual a principio de año tuve esa crisis de querer salirme y no estar tan seguro. (*Talleres Chungungo, estudiante hombre, párr. 59*)

También cuando en el grupo de mujeres o el comité de vivienda, había que aprender muchas cosas y yo estaba con otra pega y en práctica... Porque además del grupo de mujeres estaba super comprometida, como que cuando sientes que llevas la batuta, me sentía así, como muy responsable, como falta de tiempo. Esos momentos críticos yo creo...(*Universidad Popular, estudiante mujer, párr. 46*)

Acciones

Las acciones que caracterizan las actividades que desarrollan los estudiantes en esta experiencia se pueden categorizar en tres ejes: orientadas hacia el territorio y los sujetos con los que trabajan, orientadas hacia la organización y sus procesos internos y orientados

al desarrollo de mi trabajo y rol en la actividad. A continuación, se describen cada una de estas.

Orientadas hacia el territorio y los sujetos con los que trabajan

Las acciones de esta categoría son aquellas que los estudiantes desarrollan hacia el territorio en el cual trabajan o hacia los sujetos con los cuales trabajan. En general, este tipo de acciones implican siempre un trabajo con otros, que pueden ser participantes directos de la actividad o miembros del territorio en el cual se lleva a cabo la actividad.

El otro foco es la vinculación territorial, que nosotros trabajamos en el Barrio Matta, en una junta de vecinos, Blanco Encalada, y ahí nosotros levantamos distintos talleres. Entonces ésa es nuestra patita de vinculación territorial. [...] cómo nos vinculamos... buscar el barrio que está cerca, en Santiago Centro. Hicimos un catastro de las juntas de vecinos, puerta a puerta, presentarnos... y encontramos una junta de vecinos que más apañaba en cuanto a sus horizontes políticos (*Universidad Popular, estudiante mujer, párr. 24*)

Las acciones que se llevan a cabo son variadas en cuanto a temáticas, lugar y tipo. Las temáticas varían según el proyecto en que participa cada estudiante: medio ambiente y cultivos, fútbol y valores, género y mujeres, matemáticas e historia. Los lugares en los que se desarrollan las acciones varían entre la universidad, para el caso de las actividades que realizan clases y para el huerto -que es parte del territorio de la universidad- y un territorio de carácter poblacional, para el caso de los talleres de fútbol y las actividades de la Universidad Popular. Finalmente, se pueden diferenciar las acciones por tipo de tareas que se realiza, existiendo así:

- a) Acciones de trabajo: son llamadas generalmente por los estudiantes “jornadas de trabajo” y se caracterizan porque en ellas se plantea una tarea a ejecutar, como es, por ejemplo, trabajar en el cultivo de huertos.
- b) Acciones de difusión: tienen por objetivo sumar participación de los sujetos con los cuales se pretende trabajar, por ejemplo: visitas casa a casa, varietés, actividades para días del niño, presentaciones artísticas, etc.
- c) Acciones de financiamiento: su objetivo es generar ingresos u obtener recursos para sustentar la actividad, por ejemplo: ventas, postulación a fondos, rifas y también llamados públicos a colaborar con dinero o ciertos materiales para la organización.

- d) Acciones de diagnóstico: corresponden a catastros, encuestas, conversaciones con actores sociales y otras tareas que permiten obtener mayor conocimiento sobre los problemas o intereses de los participantes.
- e) Acciones de carácter educativo: que se caracterizan por la entrega de conocimientos, saberes, experiencias a través de una relación pedagógica, por ejemplo: talleres –de todo tipo-, clases para nivelar estudios y salidas pedagógicas.

...y la variedad fue para difundir los talleres, entonces como que ese día nos preocupamos de hacer un show como de circo, varios números de circo, también habían pintacaritas, había una pelota de fútbol, habían caleta de niños jugando, jaja, había música, habían cantantes de rap, y nos preocupamos mucho de llevar muchos afiches para difundir los talleres
(Talleres Chungungo, estudiante hombre, párr. 61)

La gente que hace clases es toda de JGM (profesores y estudiantes), y los que vienen a nivelar sus estudios son de distintos lados, los funcionarios [...] Se hacen clases todos los días de lunes a viernes
(Nivelación de Estudios, estudiante mujer, párr. 11)

En el grupo mujeres hicimos talleres. Éramos puras niñas, grupo de mujeres de la u popular. Como el de las vecinas... pero fue por eso. Con las chiquillas nos juntamos en la semana a pensar cómo hacer el taller de cada semana... teníamos taller dos veces a la semana
(Universidad Popular, estudiante mujer, párr. 33)

Cabe destacar que las actividades hacia el territorio independiente del tipo, temática y lugar, comparten un fuerte componente educativo, lo que según señalan los estudiantes se vincula con la entrega de conocimientos de manera recíproca, en una relación pedagógica de colaboración donde la construcción de una relación y vínculo es vital para que se den aprendizajes. Esto transforma al taller en la técnica por excelencia, es este tipo de actividad desarrollada por todos los sujetos entrevistados de modo transversal. El taller es entendido por los estudiantes como una forma de trabajo que permite la construcción colectiva de conocimiento, con metodologías que fortalecen la participación de todos y en la que todos aprenden y enseñan.

Orientadas hacia la organización y sus procesos internos

Los estudiantes señalan que llevan a cabo acciones en su participación en la actividad de extensión que se orientan a la organización y sus procesos internos. En primer lugar, identifican un grupo de acciones cuyo objetivo es sustentar, hacer crecer y desarrollar

internamente la organización, este tipo de actividades está basado en procesos de construcción colectiva, debate y participación y tiene en común un carácter reflexivo y meta-analítico de la propia organización. Ejemplo de este tipo de acciones son: la construcción de objetivos y propuestas, la reflexión sobre el quehacer y por qué de la organización, discusión y elección de formas de organizarse, procesos de sistematización de experiencia, entre otros.

En otras jornadas tratábamos de recoger el por qué todos habíamos entrado a nivelación. Entonces después de recoger esas cosas hicimos una actividad en donde tratamos de definir los objetivos de nivelación (*Nivelación de Estudios, estudiante mujer, párr. 29*)

... lo que nosotros estábamos pensando, y ese vuelco pa mí fue muy correcto, lo de preguntar que se necesitaba. Ahí empezó a crecer esto, el 2015 fue de cuestionamientos, de crear y recrear, imaginar cómo sería esta organización ideal, y entretenido igual, nunca había estado en el proceso de formación de algo... harto debate en las reuniones (*Universidad Popular, estudiante mujer, párr. 24*)

En segundo lugar, están las acciones relacionadas con el fortalecimiento de los conocimientos de los sujetos y la organización sobre diversas temáticas vinculadas a la actividad de extensión, estas son fundamentalmente: formaciones y autoformaciones.

Yo llegué en una época en que estaban planificando que se iba a hacer en la pobla, el taller de niños, empezar a pensar otros talleres, hacer otras actividades. Entonces yo como que, en esa fase a principios del 2015, fue bien intelectual la pega, estudiamos hartos textos de educación popular, cachai, como de pedagogía de todo eso pa diseñar un taller (*Talleres Chungungo, estudiante hombre, párr. 34*)

Finalmente, los estudiantes consideran que participar de las acciones hacia los procesos internos es una necesidad y un deber de todos los integrantes, porque se busca que los estudiantes no solo se comprometan 'para realizar las clases', sino también aportar a que la organización sea sostenible en el tiempo y logre los objetivos y transformaciones que se propone, para lo cual es importante tener un rol en la organización.

La dinámica ha sido distinta a lo largo de los años, pero la de ahora es que todas las personas que participan tienen que tener un rol, un cargo, por ejemplo, esta tesorería, autoformación, muchos cargos además de hacer clases, para que quede claro que venir a participar en Nivelación de estudios, no es sólo venir a hacer clases. Tenemos reuniones generales una

vez al mes, reuniones de autoformación o reuniones por nivel (*Nivelación de Estudios, estudiante mujer, párr. 15*)

Para desarrollar mi trabajo y un rol en la actividad

Según lo expresado por los estudiantes, existe un campo de acciones destinados al desarrollo de sus propias tareas en la organización. Este ámbito comprende acciones relacionadas con la actividad que los sujetos realizan y el rol que cumplen allí. La principal acción corresponde a la preparación y planificación de actividades (hacia el territorio y los sujetos y hacia la organización), la que se desarrolla de modo individual o colectivo, este último modo es predominante. Se asume, por parte de todos los estudiantes, que el proceso de preparar una actividad es muy importante, y declaran que siempre se planifica, con mayor o menor regularidad. El momento de prepararse y planificar requiere una alta entrega y compromiso del estudiante, es decir, requiere tiempo y trabajo.

El año pasado era más así, como más lúdico, hacíamos más dinámicas, nos juntábamos 1 vez a la semana a planificarlo, en los almuerzos planificábamos y siempre hacíamos una dinámica educativa, no sé, muchos juegos, hacíamos cosas, no sé, hicimos cosas muy distintas, habían días que jugábamos al cachipún alemán, las escondidas, otros en que hacíamos actividades con papelitos, con los sentimientos de cada uno para que los expresaran al resto... como más de emocionalidad, trabajar el conocerse con los compañeros (*Talleres Chungungo, estudiante hombre, párr. 47*)

Otra de las acciones realizadas por los estudiantes es relacionarse los que trabaja y conocerlos, ya sean sus compañeros de organización o los sujetos beneficiarios de su actividad. Este elemento es importante, porque da cuenta de la importancia de las interacciones en este tipo de actividad, no se trata únicamente de planificar y llevar a cabo una actividad, por el contrario, corresponde a una actividad profundamente vincular, afectiva y relacional, donde conocer a los otros es importante para realizar mi trabajo de modo pertinente y significativo.

... como que me doy cuenta que es un tema muy a largo plazo que es un tema muy de cercanía con las personas, de acercarse a la gente, que es algo que hacen mal los políticos. Para mi es una postura muy horizontal de estar con ellos, y de apañar (...) ahora estoy yendo otro día a la semana también a juntarme a jugar con ellos; solo allí, relacionarme conocer sus problemas, hablar con ellos, hablar, hueviar, como que ahora para mi es mucho más concreto en ese sentido (*Talleres Chungungo, estudiante hombre, párr. 26*)

Y yo también participo todos los sábados en ir a trabajar en ir a conversar cachai en ir a compartir que también es parte del trabajo y en los talleres (*Huerto Popular, estudiante hombre, párr. 18*)

Relación entre experiencias de aprendizaje en actividades de extensión y la formación

Para los estudiantes generar una relación entre la experiencia de aprendizaje que viven en la actividad de extensión y su formación como psicólogos es un asunto complejo y que no resulta evidente en primera instancia, aun así, a partir de la entrevista los estudiantes establecen algunas relaciones. Los estudiantes construyen relaciones entre experiencia de aprendizaje en actividades de extensión con la Universidad: 'Dicotomía versus complementariedad' y 'Atribución de función social al estudiante universitario'; por otra parte, construye relaciones entre la experiencia de aprendizaje en actividades de extensión y la formación profesional 'Necesidad de actividades de extensión para la formación profesional' y 'Vocación y praxis profesional'. A continuación, se describen cada una de ellas.

Dicotomía versus Complementariedad

Los estudiantes construyen una relación entre la experiencia de aprendizaje en actividades de extensión y la Universidad que se moviliza entre dos polos opuestos: la dicotomía y la complementariedad. Cabe destacar que, a la base de esta relación existe una diferenciación entre la Universidad y la experiencia de aprendizaje, en términos de su pedagogía, objetivos de aprendizaje y procesos y contextos de evaluación. De este modo, existe la concepción de que la Universidad es igual a: clases, teoría, discusión, ensayos, etc. y la experiencia de aprendizaje es práctica, relación con otros y la adquisición de herramientas y capacidades.

Como señalábamos, en primer lugar, dos de los estudiantes establecen una relación de dicotomía, que es la división y distancia absoluta entre la experiencia de aprendizaje en la actividad de extensión y lo que ocurre en la Universidad, carrera y ramos; ya que la experiencia y aprendizajes en actividades de extensión están completamente alejados de lo que es para ellos la Universidad.

...el vínculo que hago con lo que he aprendido en la universidad con todo esto, como que en la práctica está tan alejado que igual me cuesta hacer el vínculo de todo lo que he aprendido acá encerrado en la sala escuchando a los profes y haciendo trabajos en el

computador como que me cuesta relacionarlo con estar en un proyecto así (*Huerto Popular, estudiante hombre, párr. 84*)

Lo anterior, debido a que los estudiantes señalan que existe una diferencia en las formas de aprendizaje entre estos espacios, si bien en la Universidad o carrera específicamente se dan algunos aprendizajes similares a los que se dan en una actividad de extensión: la forma, el proceso y desarrollo son cualitativamente distintos, ya que lo que se aprende en la actividad de extensión se relaciona con un hacer vinculado a un proyecto que impacta en un espacio y en el estudiante y lo que se aprende en la Universidad es teoría que se aprende escuchando y haciendo trabajos evaluados. Debido a esto, los estudiantes establecen una distancia entre ambas instancias, que por su sentido y forma parecieran ser imposible de integrar ya que como expresan 'el conocimiento de la universidad está distanciado de las experiencias de organización'.

Siento que no es un complemento a la carrera, sino algo que yo aprendí que no estaba en la carrera, porque esto de planificar y hacer lo hice muy pocas veces en los ramos. Lo hice cuando fui a un ramo práctico de familia sistémica... Y lo otro era hacer trabajos, que claro cuando uno hace un trabajo de investigación, planifica su entrevista y todo, pero es distinto porque tú quieres sacar cierta información y definir cómo hacerlo, pero lo otro es hacer una actividad y desarrollar algo y generar algo en la otra persona, y eso en la carrera ni siquiera en los ramos clínicos lo tienen, como que te cuentan todo eso, pero no lo hacen nunca. Ahí te das cuenta de que estas cosas generan reacciones en las personas, emociones, cuestionamientos (*Nivelación de Estudios, estudiante mujer, párr. 93*)

En segundo lugar, y en oposición al anterior, dos de los estudiantes establecen una relación de complementariedad entre la experiencia de aprendizaje en actividades de extensión y la Universidad. Señalando que la Universidad entrega elementos teóricos, es decir, literatura sobre temáticas que han sido un aporte para el desarrollo de su experiencia en las actividades de extensión. La complementariedad que describen los estudiantes es entre la teoría y la práctica, delimitando el lugar de la teoría a la Universidad y el de la práctica a la actividad de extensión.

¿Cómo relacionarías, estos aprendizajes, con los contenidos más formales, con las cosas que has aprendido en la universidad, de la carrera? Ahí me cuesta más verlo. **No es necesario que lo vincules, pero cómo crees que se relaciona.** También yo me fui por el área clínica que, yo siento que plantea una mirada individual, pero que a mí me gusta

caleta el psicoanálisis (...) me cuesta un poco ligarlo. Pero ejemplo pal grupo de mujeres, el ramo de género si me sirvió. Pal taller recurrimos a cierta literatura que me entregó la universidad. Entonces si algo pudo haber aportado, es como texto... pero experiencias... no sé... me acuerdo del ramo de comunitaria, como experiencias de otros lugares, mirada más comunitaria de la psicología, uno puede acudir a esos textos, pero de forma práctica me cuesta... el conocimiento de la u está distanciado de una experiencia de organización (*Universidad Popular, estudiante mujer, párr. 69*)

Necesidad de actividades de extensión para la formación profesional

En esta categoría los estudiantes establecen una relación entre las experiencias de aprendizaje en actividades de extensión y su formación profesional como psicólogos. El vínculo descrito por los estudiantes entre estos ámbitos es una relación de necesidad, es decir, consideran que estas actividades son indispensables para el desarrollo profesional de los psicólogos, porque justamente este tipo de actividades brinda experiencias de aprendizaje importantes profesionalmente, tales como: la interdisciplinariedad, conocer otros contextos, trabajar con otros, etc. -mencionados en la categoría aprendizajes-. Estos aprendizajes son significados por los estudiantes como herramientas para el ejercicio profesional. Dicho de otro modo, la experiencia en estas actividades convierte el trabajo y la participación en capacidades y herramientas profesionales.

... todos los que también fuimos a la universidad, cachai, tenemos distintas vidas, hay muy pocos que nos hemos relacionado en nuestra vida fuera de la universidad con esos contextos y se nota también en nuestras conversaciones en el asombro que tenemos el cómo te impactan y darle una vuelta a eso es súper significativo para la formación si te vas a dedicar a eso y que te vas a dedicar a hacer algo con eso y también con lo que tu aprendas de otro lugares (*Huerto Popular, estudiante hombre, párr. 104*)

...o sea entiendo muy bien que ese niño está pasando esto, esto otro, ya, pero qué hago? ya aquí tienes un montón de herramientas que puedes usar, así veo yo al menos el tema de la agroecología, de todo esto de generar un espacio bonito de generar un espacio en el que nos podamos relacionar [...] por ejemplo ahí en 'Casa azul' yo tengo que hacer acompañamiento individual y con grupos para los chiquillos sacarlos de clases y como trabajar habilidades comunicativas desarrollo socio-afectivo y yo lo voy a trabajar con uno de los cabros lo estoy trabajando en el huerto a él le encanta el taller del huerto y eso lo puedo trabajar perfectamente con los niños y sobre eso trabajar el vínculo y sobre eso trabajar los

temas que quiero trabajar con ellos que es que se pregunten acerca de si mismos en el fondo cachai, yo creo que es una herramienta para trabajar cosas que aquí se entienden muy bien pero no sé de repente llegas a cuarto año a quinto y no cachai y ahora qué hago con esto (*Huerto Popular, estudiante hombre, párr. 111*)

...ya sea que voy a hacer una actividad con los niños de la escuela o tengo que pensar en la terapia de mañana y yo pienso qué es lo que vamos a ver, obviamente con toda la laxitud, pero esto de planificar es muy importante al igual que el modo de generar y construir conocimiento... (*Nivelación de Estudios, estudiante mujer, párr. 72*)

Además, la relación de complementariedad está dada porque las actividades de extensión permiten poner en práctica conocimientos, aprendidos en la Universidad, justamente al poner en juego a los estudiantes en situaciones que requieren el despliegue de conocimientos teóricos aprendidos en la universidad y también formas en la cual entregar y comunicar ese conocimiento. Un ejemplo clarificador de esto es el trabajo con adultos para el caso de Nivelación de Estudios:

Por ejemplo, en clases uno ve el desarrollo del adulto etc., pero estas en nivelación de estudios y estas con los adultos y te preguntas como puedes entregar el contenido y ahí aprendes como le puedes entregar el contenido. O el modo de hablar con las personas, de hacer actividades... (*Nivelación de Estudios, estudiante mujer, párr. 86*)

En general, se analiza que los estudiantes plantean una visión respecto a lo que es ser profesional que se relaciona con saber elementos teóricos; saber hacer, es decir poner en marcha esos conocimientos en contextos diversos; saber relacionarse con otros y también saber ser sujetos, para ellos es poder situarse en la dinámica social.

Mm, podría ser en cuanto a la carencia de praxis que tiene la carrera, y en cuanto al aprender haciendo y desde la base de algo que tampoco está armado, es exponerse a eso de la nada y de hacer. Es importante vincularse con las personas, ver donde uno está parado. Porque es verdad que, si alguien quiere ser un psicólogo teórico, nadie lo va a cuestionar, pero eso no significa que no tenga que pasar por hacer algo más allá que escribir su teoría. (*Nivelación de Estudios, estudiante mujer, párr. 96*)

Atribución de una función social al estudiante universitario

Los estudiantes que participan en actividades de extensión establecen una relación de

función entre estas y la Universidad. El discurso planteado por los estudiantes concibe que ser estudiante universitario es estar en una condición de privilegio respecto a otros grupos sociales y económicos de la estructura social, esta condición se explica por el acceso a estudios universitarios, es decir por el acceso a 'un cierto conocimiento', manejo de 'conceptos', 'formas particulares de hablar' y 'círculos de relación de similares condiciones'. En este sentido la participación en actividades de extensión, es planteada por los estudiantes como un deber ser, que significar y completar la función de estudiante universitario a través de este tipo de actividades que permiten el diálogo de conocimientos. Este deber ser es planteado desde su posición de estudiantes universitarios, no como jóvenes ni ciudadanos. De este modo, la participación en actividades de extensión no es significada únicamente como un espacio de aprendizaje o de transmisión de conocimientos, más bien es una actividad que completa el sentido y el ser de un estudiante universitario en la estructura social: 'una forma en la que se puede y debe aportar' y que permite dar sentido a lo que se está estudiando.

...pero todo esto de salir de la burbuja universitaria, donde tienes que presentar a tus compañeros que ya conoces, que somos todos distintos, pero todos tenemos estudios que logramos entrar a la universidad y tenemos herramientas para hablar de cierta manera, con ciertos conceptos, todo se hace de un modo. (*Nivelación de Estudios, estudiante mujer, párr. 86*)

...la extensión es como el medio en que tu sacas de la burbuja de la universidad todo esto que tu como estudiante tienes derecho a hacer. Para mí la extensión se relaciona directamente con el porqué estoy estudiando en la U y que debería ser así siempre (*Nivelación de Estudios, estudiante mujer, párr. 25*)

...Es necesario, sobre todo cuando uno está... Uno cuando entra a la u es un privilegiado, cachai, tienes ciertos privilegios, sea de donde vengas. Te cueste más o menos pagar la universidad, pero ya dentro de ese espacio uno ya es privilegiado... Y uno tiene que aportar de una forma u otra. Pa mí esos espacios de extensión, es la forma que uno puede aportar (*Universidad Popular, estudiante mujer, párr. 21*)

Vocación y praxis profesional

Los estudiantes establecen una segunda relación entre la experiencia de aprendizaje en actividades de extensión y su formación profesional que se caracteriza porque la primera brinda claridades y reflexiones respecto de la vocación y praxis profesional.

Para los estudiantes, participar en actividades de extensión se transforma en una experiencia que permite aclarar y reafirmar la vocación y sentido de la profesión elegida. Así, los estudiantes describen qué esta experiencia en la actividad les permite darse cuenta del psicólogo que quieren ser, una decisión sobre la línea o ámbito de la psicología que se quiere seguir.

Por lo mismo es muy decisivo en irme por la línea de a psicología comunitaria ,en el interés, ha sido muy decisivo en este sentido, como que si no hubiera tenido esta experiencia no sé... hubiera querido ser clínico probablemente, cachai, en cambio como que gracias a esto me di cuenta de esto (...) no quiero ser psicólogo clínico, como que ni cagando es lo mío relacionarme con las personas de esa forma, de una forma clínica, en una consulta y que crean que yo les puedo ayudar a resolver sus problemas como con técnicas. Me ha hecho tener una visión de la intervención comunitaria, como esas ganas de intervenir contextos de una forma mucho más amplia... *(Talleres Chungungo, estudiante hombre, párr. 71)*

Además, dos de los estudiantes señalan que la experiencia les permite una reflexión sobre la práctica profesional, es decir, la forma mediante la cual se quiere trabajar como psicólogo. Ejemplo de esta reflexión sobre la praxis del psicólogo, es la reflexión –qué se da por la experiencia- sobre la forma de hacer psicología desde la intervención comunitaria o cómo construir una relación clínica considerando las edades y dinámicas de los sujetos.

hay algo de esta experiencia que puedas vincular con la formación en la línea clínica que quieres seguir? Yo creo que totalmente y no sólo en la línea clínica, si no en el modo de hacer terapia, por ejemplo, yo ahora estoy justo en terapia infanto-juvenil, entonces el modo de hacer terapia no es el conversar de algo porque los niños y las niñas... A ver... cómo relacionarlo con nivelación en particular... yo ahí trabajé con adultos y descubrí cual era el modo en que los adultos podían aprender y construir ciertos contenidos y siempre esas dinámicas fueran adultos o no, eran dinámicas, eran un modo de hacer las cosas (...) Entonces cuando uno está en un espacio clínico y tiene que hablar sobre algo o el motivo de consulta que construiste es “este”, hay que pensar en que existen distintos modos en que se puede abarcar eso, y uno de esos puede ser una de las metodologías que usaste, que fue lo que generó esa metodología y poderlo repetir en esta otra ocasión, esa creatividad para abordarlo ya que son todas distintas personas con características singulares, y más si son niños, tal vez no a todos les gusta dibujar, entonces no los hagao dibujar a todos y también sé que no voy a poder conversar una hora de sesión *(Nivelación de Estudios, estudiante mujer, párr. 91)*

A mí me gusta la psicología clínica, y a veces uno peca del trabajo individual. No me he cuestionado trabajar de psicóloga clínica, pero no me gustaría trabajar sola, hacer énfasis... para mí significa mucho esta experiencia, es un trabajo colectivo, lo que aportan las miradas de los otros, yo creo que también quiero de eso para mi vida profesional, creo que el trabajo individual solitario, a veces la psicología peca mucho de eso, y he llegado a cuestionármelo, generarme contradicciones... entonces recalcar eso, la importancia de una construcción más colectiva, de organizarse, por último si trabajarás como psicóloga clínica, júntate a debatir de la temática que estás trabajando, organízate, búscate espacios para organizarte... A veces uno trabaja muy solo, no creo que esté bien, es súper negativo. (*Universidad Popular, estudiante mujer, párr. 75*)

Discusión

Los resultados expuestos anteriormente describen detalladamente los aprendizajes, sentidos, emociones y acciones identificados por los estudiantes en su participación en actividades de extensión, y finalmente plantean la relación entre la experiencia de aprendizajes en estas actividades y la relación con la formación.

A continuación, se discuten los resultados en relación a los elementos planteados en el marco referencial. En primer lugar, se plantea la discusión respecto de la posibilidad y características de la experiencia de aprendizaje en actividades de extensión. En segundo lugar, se plantea la relación entre aprendizajes construidos e identificados por los estudiantes en las actividades de extensión y las competencias reconocidas para la formación profesional genérica y específica de los psicólogos. Finalmente, se establece una discusión respecto de la relación entre la experiencia de aprendizaje y la formación profesional, haciendo énfasis en las similitudes y diferencias.

En primer lugar, los estudiantes al narrar su participación en actividades de extensión identifican una historia y una serie de elementos y características que permiten considerar lo que se vive en estas actividades como una experiencia de aprendizaje, ya que corresponden en diversos ámbitos con la definición de experiencia. Roth & Jonet (2014) establecen la distinción entre la experiencia como mera experimentación y experiencia como una categoría del desarrollo y el aprendizaje, al definirla como “unidades indivisibles de intelecto, emoción y praxis” (p. 124). Los estudiantes son capaces de identificar aprendizajes, sentidos, emociones y acciones en la actividad que realizan y en el relato de estos elementos los estudiantes dan cuenta de una interrelación dependiente entre todos ellos, es decir: los sentidos constituyen un elemento importante que motiva la participación y realización de acciones en relación con otros que posibilitan aprendizajes y desarrollo de capacidades en los estudiantes, sin dejar atrás un fuerte componente emocional en todo este proceso. Justamente, la interacción de todos estos elementos en la actividad de extensión es lo que posibilita que sea experiencia. En palabras de Larrosa (2003) y Contreras y Pérez (2010) la experiencia corresponde a una vivencia significada por el sujeto, no es algo que se tiene o pasa afuera; por el contrario, existe un sujeto y una historia en los cuales se ancla la experiencia como tal. Ahora bien, la narración de la participación en actividades de extensión desde los estudiantes tiene la particularidad de expresar ‘lo

que pasa' y cómo eso que pasa es vivido y significado por cada uno de ellos. La vivencia significada e integrada a la historia de cada sujeto, es experiencia (Larrosa, 2003; Contreras y Pérez, 2010).

Además, la experiencia tiene un fuerte componente educativo, ya que permite importantes aprendizajes que los estudiantes valoran para su desarrollo personal y profesional. Se destaca, en este mismo sentido un aprendizaje descrito por los estudiantes: 'Las actividades de extensión te forman y transforman', aquí los estudiantes reconocen que en estas actividades se forman profesional y personalmente, en tanto permite la preparación para contexto de trabajo y un desarrollo personal, respectivamente. En específico este aprendizaje, la forma en que se da y es narrado, da cuenta cómo la experiencia permite nuevos significados para lo vivido (Contreras y Pérez, 2010) y especialmente el lugar del sujeto en el proceso. Larrosa (2006), en la experiencia, identifica los principios de subjetividad, reflexividad y transformación, destacando con esto la cualidad de una vivencia que es significada por el sujeto y que lo transforma como tal. Finalmente, en palabras de Dewey (1953) el componente educativo de las experiencias en actividades de extensión es posible reconocerlo, en tanto actúa sobre el sujeto –como hemos analizado- modificando sus experiencias posteriores, permitiendo nuevos sentidos, deseos y motivaciones hacia el aprender (Dewey, 1953).

La experiencia de aprendizaje en actividades de extensión es vivida por los estudiantes siempre en relación con otros. Es preciso mencionar que un aprendizaje destacado por los estudiantes es justamente aprender a 'Trabajar con otros'. Los otros, en este caso, son una meta para las actividades que realizan los estudiantes: son a quienes les enseñan y hacen talleres, pero también son reconocidos por los estudiantes en una función que posibilita una mirada más reflexiva y dialogante en la medida que permiten aprender. Los estudiantes, por sobre todas las cosas, destacan el valor de la interacción con otros. Los otros son un medio y un fin, son el objetivo del trabajo de estas actividades –como se describe en la categoría Sentidos-, a la vez que son parte de una relación que permite los propios aprendizajes. La experiencia según Freire (1993) es fuente vital de aprendizajes, pero sobre todo se constituye en participación con otros reconociendo una cualidad colectiva e histórica de la experiencia.

En síntesis, hasta ahora las actividades de extensión constituirían experiencias en tanto a)

integran: emociones, acciones y sentidos; b) son vivencias significadas por los sujetos y c) se dan en interacción con otros, con un fuerte componente colectivo e histórico. Además, su cualidad de experiencias de aprendizaje estaría dada porque permiten aprendizajes para la formación personal y profesional de los estudiantes, es decir, hay desarrollo y transformación del sujeto estudiante.

Ahora bien, cabe preguntarse: ¿Son experiencias de aprendizajes porque simplemente el estudiante aprende? La importancia de la experiencia de aprendizaje radica principalmente en comprenderla según señalan Roth & Jonet (2014), basándose en Dewey y Vygostky, como una categoría y unidad mínima que permite comprender el aprendizaje y el desarrollo. Sin embargo, para los estudiantes la actividad de extensión brinda no solo experiencias de aprendizajes y de desarrollo, sino también brindan la posibilidad de ser y construirse como sujeto social en esa experiencia. Esto último, debido a que los estudiantes, en la realización de este tipo de actividades, involucran gran parte de su historia y trayectoria personal, sus deseos y sus reflexiones e inquietudes sociales; la participación está ligada, como se señala en el apartado de Sentidos Políticos, fundamentalmente a su ser y su querer. En estas actividades se profundiza una relación con la historia y la visión de mundo de los propios estudiantes, por lo mismo los aprendizajes que reconocen los estudiantes no son simplemente identificados como habilidades, conocimientos o formas de trabajo que desarrollan para ser mejores profesionales y/o tener mayores competencias para enfrentar problemas en un futuro trabajo; más bien, los aprendizajes se integran en la medida que transforman y forman al sujeto en relación a los otros y con la realidad que los rodea; se identifica una reflexión y posicionamiento de parte de los estudiantes respecto de su lugar en la estructura social y económica. En palabras de Larrosa (2006) la experiencia es el resultado de la relación que el sujeto tiene con un acontecimiento, después del cual ya no es el mismo; esta relación es también del sujeto con otros, la cual tiene directo impacto en su vínculo con otros como señalan Guzmán y Saucedo (2015). En los resultados, particularmente al construir una relación entre la Universidad y la actividad de extensión, los estudiantes se identifican y sitúan en una posición de privilegio en la estructura social por su condición de universitarios. A esta posición le atribuyen una función social de aporte, entrega y vinculación que, como tal, corresponde con la realización de actividades de extensión. Es así como la consciencia de esta posición moviliza la acción y la posibilidad de la experiencia; específicamente, permite establecer vínculos con otros (distintos e iguales), posibilita la construcción de proyectos, de nuevos sentidos y espacios educativos

de circulación y construcción de conocimiento, en definitiva, permite una experiencia de sujeto. Este tipo de experiencia posibilita el desarrollo y la transformación de los estudiantes en sujetos mejor capacitados y más competentes en su campo profesional; pero sobre todo permite la construcción de sujetos sociales posicionados que significan más conscientemente su lugar y acción como sujetos universitarios y futuros profesionales psicólogos.

En segundo lugar, los estudiantes valoran e identifican una serie de aprendizajes vinculados a la experiencia en las actividades de extensión. Se recuerdan los más importantes a continuación.

Se aprende:

- (a) a trabajar con otros, en interacción.
- (b) sobre otras realidades, a través de una apropiación del fenómeno social que se extrapola a otros contextos, permitiendo preparación para enfrentar desafíos profesionales.
- (c) habilidades y capacidades; como: planificar, ser creativos, dialogar, escuchar, realizar preguntas, discutir y opinar, reflexionar sobre roles y prácticas, autogestionar y organizar actividades, usar tecnologías, gestionar recursos y capacidades, autoformarse, diseñar estrategias de trabajo con niños/adultos, realizar procesos de construcción colectiva y compartir el conocimiento.

Si bien, en las entrevistas de la investigación no se preguntó directamente por el desarrollo de competencias, la descripción de los resultados muestra aprendizajes que pueden ser relacionados a estas. Los aprendizajes identificados por los estudiantes son propios de la experiencia en las actividades de extensión, algunos han sido potenciados desde la Universidad como se señala en el apartado de Dicotomía versus Complementariedad; sin embargo, en su mayoría son reconocidos como producto de la experiencia en la actividad. Inicialmente cabe destacar que varios de los aprendizajes descritos por los estudiantes se relacionan con las competencias definidas por el Proyecto Tuning América Latina (2005). En primer lugar, es posible vincular los aprendizajes con las Competencias Genéricas para las carreras de Latinoamérica (*Figura 1*), específicamente con 16 de las 27 competencias mencionadas (Nº: 2, 3, 5, 6, 8, 10, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 21, 25, 26). Se mencionan algunas de esas competencias: capacidad de aplicar conocimientos en la práctica, capacidad de

aprender y actualizarse, capacidad para actuar en nuevas situaciones, capacidad creativa, capacidad para trabajar en equipo, entre otras. En segundo lugar, aunque en menor medida respecto de las competencias genéricas, se pueden vincular algunos aprendizajes con el desarrollo de Competencias Específicas para la Carrera de Psicología (*Figura 2*) concretamente con 7 de las 24 competencias mencionadas (Nº: 1, 5, 8, 11, 17, 19, 22). Entre las cuales se destacan: entender la vinculación entre saber científico y saber cotidiano, integrar y utilizar conocimientos de otras disciplinas, identificar y comprender teorías explicativas de los procesos psicológicos humanos, trabajar en equipos multi e interdisciplinarios, entre otros.

Beneitone, et al. (2007) señalan que las competencias son “complejas capacidades integradas” (p. 68) a formar en los estudiantes, que destacan por su carácter dinámico e integrador y por la posibilidad de que puedan ser desempeñadas en contextos diversos. En esta misma línea, los aprendizajes que los estudiantes identifican en su experiencia en las actividades de extensión corresponden, por su complejidad, contexto y desarrollo, con lo que el Proyecto Tuning América Latina (2005) entiende como competencias. Cabe destacar que, el desarrollo de competencias es una tarea planteada como desafío a las Instituciones de Educación Superior. Según señala Menéndez (2009) la competencia es una capacidad que desarrolla el sujeto, quien luego puede disponer de este recurso en contextos diversos. Un elemento importante a analizar, de lo señalado por los estudiantes, es que los aprendizajes son valorados y significados como aprendizajes profesionales justamente en la medida que son reconocidos como capacidades que utilizan en sus contextos actuales y que esperan utilizar en otros contextos ligados a su desempeño profesional en un futuro. En la misma línea, los estudiantes describen el proceso de desarrollo de capacidades y habilidades siempre ligado a la acción, ya que su desarrollo se da producto de la relación con otros, de la forma de trabajo y el trabajar mismo en la actividad de extensión. Por lo tanto, es posible concluir que como la competencia -por su complejidad- no es solamente una adquisición de recursos internos del sujeto (Menéndez, 2009) su desarrollo se encuentra directamente vinculado a situaciones de trabajo, entornos cambiantes, desarrollo personal, participación activa, entre otros, como señalan Larraín y González (2005). Para el caso, los estudiantes reconocen que las experiencias que posibilitan las actividades de extensión se asemejan en sus características y condiciones con lo que se describe como contexto para el desarrollo de competencias; constituyéndose las actividades de extensión como una experiencia ventajosa para el desarrollo de competencias.

En último lugar, cabe debatir respecto al desarrollo de las competencias en el contexto universitario. Lévy Leboyer (2000, citado en Molina 2006) señala que “las competencias no se enseñan, sino que se aprenden” (p.115), de este modo enfatiza que la relación que permite el desarrollo de competencias entiende un lugar activo del sujeto, es decir, un sujeto puesto en relación y acción en una experiencia de la cual obtiene como resultados aprendizajes y desarrollo. Entonces, respecto a lo anterior, surge la siguiente pregunta ¿Es posible desarrollar en la Universidad las competencias o aprendizajes que desarrollan los estudiantes en las actividades de extensión?

En primera instancia, cabe destacar que los resultados muestran que los estudiantes reconocen el desarrollo de capacidades y habilidades como posterior a su participación en las actividades, siendo estas un resultado de lo que viven, en las dimensiones emotivas, intelectuales y prácticas de la experiencia. Justamente los procesos de formación profesional en Educación Superior presentan importantes desafíos educativos, en el contexto de la sociedad del conocimiento, como señala Delors (1996), estos desafíos han sido impulsados a partir de la introducción del currículum por competencias (Beneitone, et al., 2007) por el Proyecto Tuning Latinoamérica que promueve una formación vinculada fundamentalmente con el saber hacer (Delors, 1996), que busca desarrollar sujetos competentes para diversos y flexibles contextos.

Los estudiantes, como se señala en los resultados, desde su experiencia en actividades de extensión expresan que los aprendizajes, analizados como competencias recientemente, se dan en contextos asociados a una práctica. Sin embargo, la visión de ser profesional de los estudiantes tiene un carácter integral y está ligada con: saber, elementos teóricos, conocimientos; saber hacer, es decir poner en marcha esos conocimientos en contextos diversos; saber relacionarse con otros y también saber ser, reconociendo sus cualidades personales y por último – como aporte específico que dan los resultados de esta investigación a los saberes esperados en la teoría - un **saber ser sujetos**, reconocer su historia, su posición en la dinámica social y su voluntad para actuar.

En el saber y el saber hacer existe coincidencia con lo planteado por el modelo de competencias para la formación profesional en Educación Superior, según el Plan Tuning América Latina (2005). El saber relacionarse y saber ser, siguen en la misma línea de lo planteado por Delors (1996), el aprender a convivir y aprender a valorarse y reconocerse

personalmente. Sin embargo, los estudiantes plantean una cualidad muy importante respecto a lo que entienden por profesional, y que es propio de la experiencia de aprendizaje en estas actividades, que se relaciona con el saber ser sujetos reconociendo 'donde uno está parado', es decir, reconocer un posicionamiento y también la posibilidad de construir desde ese lugar. En particular para los estudiantes este aprender a ser sujeto está directamente vinculado con una mirada y posición de la sociedad que, al parecer, se encuentra distanciada de la mirada de la universidad, ya que es un saber ser histórico y transformador. Esto último es relevado por los estudiantes cuando en la relación entre actividades de extensión y universidad plantean la 'Necesidad de actividades de extensión para la formación profesional' tanto por los aprendizajes prácticos como porque se vincula con su saber ser sujetos. Además, el reconocimiento de los lugares de posicionamiento es posibilitado en la relación con otros esto último es destacado por los estudiantes, ya que es en ese contexto en el que se pone en juego el tener un rol en la actividad; reconocer su posición en la escala social; reflexionar sobre las ideas que sustentan su trabajo, en forma y contenido; y reconocer los objetivos políticos que persigue como parte de la organización; asuntos que finalmente permiten la reflexión y toma de consciencia de su posición, y sobre todo fortalecen la voluntad para hacer y transformar que es Sentido Político importante declarado por los estudiantes.

La Universidad como institución a través de los proyectos MECESUP, ha implementado poco a poco el modelo curricular de desarrollo por competencias, pasando directamente desde la formación en conocimientos a una formación en competencias medibles en el desempeño laboral. Sin embargo, en muchas ocasiones deja atrás algo que los estudiantes relevan a partir de esta experiencia y que es: la acción concreta que se puede realizar aportando a comunidades, sujetos y proyectos como es el caso de las actividades de educación y nivelación de estudios, huertos y construcción de territorios, vinculación con problemas y territorios, etc. Estas actividades constituyen un fin a alcanzar para los estudiantes, desde su posición, y también son reconocidas como un espacio con potencial pedagógico que, como se ha mencionado, posibilita importantes aprendizajes valorados para el ejercicio profesional por los estudiantes y que se asemejan a las competencias planteadas por el Plan Tuning.

Bajo estos términos, surge una pregunta hacia la Universidad y su organización, respecto a la valoración y posibilidad de formar en los términos que plantean los estudiantes. Es

decir, una formación vinculada al saber conocer, ser, hacer, relacionarse, pero por sobre todo el saber ser sujetos sociales. Esta mirada, cuestiona la forma y bases con las que se lleva a cabo la formación profesional, y enfatiza en una perspectiva crítica, histórica y relacional que valora lo académico y también reconoce la distancia de eso con la práctica y realidad social. Al parecer aún está pendiente pensar esta formación, no solo en términos curriculares de aprendizaje, sino también en términos de la relación que se establece entre la formación y la sociedad en general; aquí cobra sentido lo que Zurita (1998) desde el CINDA plantea: que el desafío no se agota en los perfiles y mallas curriculares al parecer estaría a la base de la docencia universitaria y el replanteamiento de lo pedagógico, a lo cual los estudiantes podrían agregar que el desafío también está en pensar la formación profesional en relación a los distintos actores y problemas sociales.

Bajo esta perspectiva, los estudiantes identifican un núcleo de sentido en las actividades de extensión, ya que su comprensión de profesional se relaciona con la práctica, son el saber, con el saber relacionarse y con el saber ser sujetos de manera crítica y comprometida. Las actividades de extensión tienen un potencial pedagógico y transformador de la Universidad, como plantea Tomasino (2017) y que Gonzáles et al. (2017), en su investigación, identifican como acciones que tienen potencial para el desarrollo del proceso formativo y para la transformación social, por lo que se reconoce que debieran tener un impacto en las mallas curriculares.

Conclusiones

La presente investigación abordó el estudio de las experiencias de aprendizajes en actividades de extensión de los estudiantes de Psicología de la Universidad de Chile y cómo son vinculadas, por los estudiantes, con su formación profesional. A continuación, se sintetizan, en relación a los objetivos propuestos, los resultados más relevantes surgidos en esta investigación.

En primer lugar, los aprendizajes identificados por los estudiantes en su participación en actividades de extensión son los siguientes. Se aprende a: Trabajar con otros; Aprender sobre otras realidades; aproximarse a Diversos temas y contenidos; desarrollar Capacidades y habilidades y Las actividades de extensión me forman y transforman. Estos aprendizajes tienen en común que se dan siempre en relación con otros, son reconocidos como producto de la praxis en la actividad de extensión, permite reflexión y posicionamiento del estudiante y tienen que ver siempre con la formación y transformación del sujeto en un sentido personal y profesional, es decir, permiten su desarrollo.

La mayoría de los aprendizajes pueden ser, como se señaló en la discusión, reconocidos como competencias planteadas por el Plan Tuning para los profesionales de Latinoamérica y en específico de la carrera de Psicología.

En segundo lugar, en relación a los sentidos, emociones y acciones involucradas en la participación de los estudiantes en actividades de extensión se pueden describir como resultados los siguientes. Primeramente, en relación a los sentidos de la participación en las actividades de extensión los estudiantes articulan tres: Políticos; Forma de trabajo y Objetivos de la organización; y Ver frutos del trabajo. La participación y desarrollo en este tipo de actividades destaca un fuerte Sentido Político, que está relacionado con la historia y trayectoria personal de los sujetos, ligadas a su ser y también su querer. Siguiendo, en relación a las emociones en las actividades de extensión, los estudiantes describen que la participación en estas actividades es algo profundamente emocional, así los estudiantes identifican dos elementos importantes: la importancia de emocionarse para aprender y Emociones y sentimientos en la experiencia entre los que destacan la alegría y un fuerte sentimiento de responsabilidad; se concluye que las emociones ocupan un lugar importante para aprender de esta experiencia. Por otra parte, los estudiantes identifican sus acciones

en relación a su orientación, que se clasifican del siguiente modo: Orientadas hacia el territorio y los sujetos con los que trabajan; Orientadas hacia la organización y sus procesos internos; y las que se orientan a Desarrollar mi trabajo y rol en la actividad.

En relación a lo anterior, se concluye que las experiencias de aprendizajes propias de las actividades de extensión son experiencias complejas que integran dimensiones cognitivas, afectivas y relacionales de los procesos de aprendizaje. Todas estas experiencias tienen un reconocido componente práctico, cualidad que es valorada por los estudiantes ya que posibilita situaciones importantes para el aprendizaje, específicamente para el aprendizaje de habilidades y capacidades que son consideradas herramientas para el desempeño profesional actual y futuro. Estas experiencias se dan en un contexto situado y delimitado, según el tipo de actividad y se caracterizan por procesos reflexivos, educativos y de construcción colectiva. Finalmente, se concluye que las actividades de extensión, por sus características, posibilitan experiencias de aprendizajes para los estudiantes que permiten desarrollar profesionales competentes y sujetos sociales.

En tercer lugar, están los resultados respecto a la relación construida por los estudiantes entre experiencias de aprendizajes en actividades de extensión universitaria y la formación profesional. Como se indica en los resultados, la construcción de esta relación es un asunto complejo para los estudiantes, aun así logran establecer, en primera instancia, una relación entre la experiencia de aprendizaje y la Universidad que destaca una relación de Dicotomía versus complementariedad entre ambas y la Atribución de una función social al estudiante universitario que a la base reconoce una distinción entre la experiencia en las actividades de extensión y la Universidad; por otra parte, los estudiantes construye relaciones entre la experiencia de aprendizaje en actividades de extensión y su formación profesional destacando la necesidad de este tipo de actividades para la formación profesional por su fuerte potencial pedagógico y transformador, como también su importancia en relación a la Vocación y praxis profesional.

Es posible analizar, a partir de los resultados anteriores, que los estudiantes que participan en actividades de extensión tienen una visión particular sobre lo que es 'ser profesional' y que buscan y construyen en este tipo de actividades. Esta visión tiene un carácter integral que incorpora lo teórico y lo práctico y se encuentra ligada a los desafíos educativos, que Delors (1996) plantea para la sociedad del conocimiento, estos son, en palabras de los

estudiantes: saber, saber hacer, saber relacionarse con otros y saber ser. Sin embargo, la visión de profesional, para los estudiantes se completa con un último saber, que es el saber ser sujetos, es decir: reconocer su lugar en la dinámica social, su historia y su posibilidad de acción en este contexto. El saber ser sujetos es justamente algo que se vive, se aprende y se construye en espacios como las actividades de extensión universitaria.

El desarrollo de esta investigación se propuso conocer de la experiencia educativa, en tanto que vivido, esto es, considerar las múltiples facetas y cualidades de las vivencias en las que participan los estudiantes; proceso que, por sobre todo, implica una pregunta por los sentidos y la construcción de significados para lo vivido. Como tal, la noción de experiencia es una propuesta de clave de análisis para el estudio de procesos educativos universitarios, el de formación profesional en particular. A partir de la investigación es posible dar cuenta de la potencialidad de esta noción para la investigación educativa como proceso profundamente subjetivo, ya que permite abordar su complejidad y la perspectiva del sujeto que la vive, sobre todo para contextos y procesos formativos de profesionales cuyo trabajo es fundamentalmente un trabajo de relación con otros. En ese sentido es relevante desde una perspectiva teórica para la investigación en educación y también para los conocimientos disciplinares de la psicología en la medida que da pistas sobre el desarrollo de aprendizajes en el estudiante universitario, específicamente sobre el desarrollo y capacitación profesional.

Por otra parte, los hallazgos y resultados de la investigación son un aporte para la reflexión y decisiones de los procesos de innovación curricular de la carrera de Psicología, en la medida que aportan información sobre los aprendizajes y formas de aprender que permiten las actividades de extensión, es decir, su potencial formativo. Estos elementos pueden ser relevantes al momento de decidir y plantear la valoración, incentivo o planificación de este tipo de actividades en los planes curriculares de los estudiantes de Psicología en la planificación de los procesos de aprendizaje.

Finalmente, respecto a la metodología, cabe reflexionar que para el estudio de este tipo de procesos, desde el concepto de experiencia, sería favorable indagar en metodologías de carácter más etnográficos o bien que consideren relatos y/o autorrelatos que se dialoguen entre estudiantes o entre estudiantes e investigador, para lograr una mejor construcción de los procesos y aprendizajes en educación, contemplando la perspectiva de quien las vive y

significa en la interacción.

Aún con las limitaciones de esta investigación, los resultados invitan a profundizar en la comprensión de los aspectos subjetivos del aprendizaje en una de las actividades que la Universidad de Chile compromete su misión como es la Extensión Universitaria. Esta actividad, como hemos señalado, tiene un amplio potencial pedagógico para la formación de profesionales como sujetos sociales y genera un profundo cuestionamiento sobre la forma de hacer docencia en la universidad. Finalmente, permite abrir una pregunta profundamente política por la posibilidad de establecer, con este tipo de actividades, un diálogo constante y constructivo con la realidad social, sus organizaciones, problemas y territorios, que permita aprendizajes y transformación del quehacer y ser de la Universidad.

Referencias Bibliográficas

- Allendes, J. (2005). Programa remedial de matemáticas. La experiencia del instituto profesional Duoc-UC. *Revista Calidad en la Educación*, 23(2), 85-101.
- Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Maletá, M., Siufi, G., & Wagenaar, R. (Eds.). (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe Final – Proyecto Tuning – América Latina 2004-2007*. Bilbao/Groningen: Universidad de Deusto/Universidad de Groningen.
- Bruner, J. (1972). *Hacia una teoría de la instrucción*. Barcelona: Editorial Hispano Americana.
- Casanova, F. (2003). *Formación profesional y relaciones laborales*. Uruguay: Oficina Internacional del Trabajo [OIT].
- Cano, A. & Tomassino, H. (2016). Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el siglo XXI: tendencias y controversias. *Universidades*, 57, 7-24.
- Canales, A. & De los Ríos, D. (2007). Factores explicativos de la deserción universitaria. *Calidad en la Educación*, 26, 171-201.
- Canales, A., & de los Ríos, D. (2009). Retención de estudiantes vulnerables en la educación universitaria chilena. *Calidad en la Educación*, (30), 49-83.
- Castillo, J., & Cabezas, G. (2010) Caracterización de jóvenes primera generación en educación superior. Nuevas trayectorias hacia la equidad educativa. *Calidad en la Educación*, (32), 43-76.
- Centro Interuniversitario de Desarrollo [CINDA]. (1998). *Gestión de la docencia e internacionalización en las universidades chilenas*. Santiago de Chile, CINDA.
- Centro Interuniversitario de Desarrollo [CINDA]. (2000). *Las nuevas demandas del desempeño profesional y sus implicancias para la docencia universitaria*. Santiago de Chile, CINDA.

- Coll, C. (1991). *Psicología y currículum una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Contreras, J. & Pérez, N. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- Contreras, D., Gallegos, S., & Meneses, F. (2009). *Determinantes de desempeño universitario: ¿importa la habilidad relativa?*. *Calidad en la Educación*, (30), 18-48.
- Cyrulnik, B. (2003). *El murmullo de los fantasmas*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. España: Santillana.
- Delory-Momberger, C. (2014). Experiencia y Formación, biografización, biograficidad y heterobiografía. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(62), 695-710.
- Departamento de Pregrado UCH (2015). *Modelo educativo de la Universidad de Chile*. Santiago: Ediciones Universidad de Chile.
- Departamento de Psicología (2011). *Proyecto de Desarrollo Estratégico Departamento de Psicología 2008-2017 (Revisión 2011, Aprobada Consejo de Departamento Enero 2011)*. Recuperado de <http://www.facso.uchile.cl/psicologia/departamento-de-psicologia/55427/carrera-de-psicologia>
- Dewey, J. (1953). *Experiencia y educación*. Buenos Aires: Losada.
- Donoso, P. (2001). Breve historia y sentido de la extensión universitaria. *Revista Calidad en la Educación*, (15), 177-188.
- Donoso S. (2010). Retención de estudiantes y éxito académico en la Educación Superior: análisis de buenas prácticas (Informe Final).
- Donoso, S. & Cancino, V. (2007). Caracterización socioeconómica de los estudiantes de Educación Superior. *Calidad en la Educación*, 26, 203-244.
- Efrén, D. (Ed.). (2013). *Educación Superior en América Latina: reflexiones y perspectivas en Psicología*. España: Universidad de Deusto.
- Flick, U. (1997). *The episodic interview. Small scale narratives as approach to relevant*

experiences. Recuperado de:
<http://www.lse.ac.uk/collections/methodologyInstitute/pdf/QualPapers/Flick-episodic.pdf>.

- Flick, U. (2000). *El diseño de Investigación Cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo XXI Editores.
- González, B., Saravia, P., Carroza, N., Gascón, F., Dinamarca, C. & Castro, L., (2017). *Vinculación con el Medio y Territorio: heterogeneidad de modelos, prácticas y sentidos en las universidades chilenas*. Valparaíso: UPLA.
- González, J. & Wagennar, R. (2003). *Tuning educational structures in Europe. Informe Final Fase Uno*. Recuperado de: <http://www.deusto-publicaciones.es/deusto/pdfs/tuning/tuning04.pdf>
- Guzmán, C. & Saucedo, C. (2015). Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela y a los estudios: Abordajes desde las perspectivas de alumnos y estudiantes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(67), 1019-1054.
- Hernández, R., Fernández, C. y Sampieri, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6° ed.). México: Mc Graw Hill.
- Houssay, B. (1942). *Función Social de la Universidad*. Mendoza: Best Hermanos.
- Instituto Nacional de la Juventud [INJUV] (2013). *Séptima encuesta nacional de la juventud*. Santiago: INJUV.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Larraín, A., & González, L. (2005). Formación universitaria por competencias: Aspectos Referenciales. En CINDA (2005) *Currículo universitario basado en competencias: Memorias del Seminario Internacional Universidad del Norte, Barranquilla*. (pp. 24-57).
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Revista ALOMA*, (19), pp. 87-112.

- Larrosa, J. (2003). *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*. Barcelona: Laertes.
- Latorre, M., Aravena, P., Milos, P., & García, M. (2010). Competencias habilitantes: un aporte para el reforzamiento de las trayectorias formativas universitarias. *Calidad en la Educación*, 33, 275–301.
- Levy-Leboyer, C. (1997). *Gestión de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
- Menéndez, J. (2009). La noción de competencias en el proyecto Tuning: un análisis textual desde la Sociología de la Educación. *OBSERVAR*, 3, 5-41.
- Molina, V. (2006). Currículo, competencias y noción de enseñanza-aprendizaje: necesidad de una reformulación de nuestras concepciones sobre Educación. *Revista PRELAC*, (3), 50-64.
- Muñoz, J. & Mato, M. (2014). El proyecto docente en la universidad española según el Espacio Europeo de Educación Superior. *Calidad en la Educación*, (40), 319-334. doi: 10.4067/S0718-45652014000100011
- Proyecto Tuning América Latina (2005). *Competencias genéricas*. Recuperado de <http://www.tuningal.org/es/competencias>
- Real Academia Española [RAE]. (2014). *Diccionario de la lengua española*. (23° ed.). Recuperado de <http://dle.rae.es/?w=diccionario>
- Roth, W. & Jornet, A. (2014). Towards a theory of experience. *Science Education*, 98, 106 - 126.
- Sanz, T. (2003). El currículum su conceptualización. En Pérez, M., Hernández, A., Hernández, H. & Sanz, T. (2003). *Curriculum y formación profesional* (pp. 7- 25). La Habana: Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior.
- Secretaría de Trabajos Voluntarios y Extensión Fech (2016). *Síntesis Primer Encuentro de Extensión Estudiantil, 2016*.
- Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Editorial de la

Universidad de Antioquía.

- Taylor, P. (2008). El currículo de la educación superior para el desarrollo humano y social. En Global University Network for Innovation (GUNI). (2008). *La educación superior en el mundo: nuevos retos y roles emergentes para el desarrollo humano y social* (pp. 89-101). Madrid: S.A. Mundi-Prensa Libros.
- Tomassino, H. (2017). Prólogo. En González, B., Saravia, P., Carroza, N., Gascón, F., Dinamarca, C. & Castro, L., (2017), *Vinculación con el Medio y Territorio: heterogeneidad de modelos, prácticas y sentidos en las universidades chilenas*, (pp. 5-18). Valparaíso: UPLA.
- Trujillo, B. (2010). Experiencia y Educación, una relectura de temas clásicos. En Contreras, J. & Pérez de la Lara, N. (Eds.), *Investigar la experiencia educativa*, (pp. 885-892). Madrid: Morata.
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Vygotsky, L. (1978). *Pensamiento y lenguaje*. Madrid: Paidós.
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Zurita, R. (1998). Crisis de identidad y misión de la Universidad, formación profesional. En CINDA (1998). *Gestión de la docencia e internacionalización en las universidades chilenas*. (pp. 9-41). Santiago de Chile: CINDA.

Anexos

Pauta entrevista

Encuentro 1

Presentación e Invitación

Objetivo: Preparar e introducir al entrevistado sobre el tema de la entrevista.

- Presentarse, presentar el tema, tesis e interés de la investigación
- Consentimiento Informado de participación en la entrevista

Texto sugerido:

“Esta entrevista se enmarca en el proceso de investigación para mi memoria de pregrado. El tema de investigación son las experiencias construidas por estudiantes de psicología que participan en actividades de extensión, y busca conocer los sentidos, acciones, emociones y aprendizajes vividos por los estudiantes en estas actividades.

“Mi interés por esta investigación es indagar en la experiencia educativa que tienen las actividades de extensión para la formación profesional de los psicólogos, en las cuales yo también he participado durante mi formación.

“La selección de los participantes estuvo dada por la selección de actividades de extensión según catastros de la Fech, Facso y Psicología en los cuales participaban estudiantes de Psicología y entre la cercanía, disponibilidad y contactos se definieron finalmente los entrevistados”

“Antes de comenzar me gustaría que me contaras si comprendes de qué se trata esta investigación, y que lo que respondas va a ser confidencial, anónimo y reproducido sólo para fines de la investigación ... ¿aceptas participar?”

Proponer actividad

La propuesta es realizar un collage de una experiencia importante que hayas vivido durante tu participación en el proyecto u organización, y que tenga significado para ti. Un collage es una técnica artística donde se ensamblan diversos elementos: fotos, letras, dibujos, texturas, imágenes, recortes, objetos, etc., en un todo unificado.

Entonces la idea es que puedas contar la experiencia considerando tus emociones, sentimientos, percepciones, personas, objetos, ideas, u otros que fueron parte de esa situación. Puedes usar imágenes, fotos, dibujar, pintar, recortes, reciclaje, etc., lo que desees, puedes sentirte libre de utilizar todo lo que te permita expresar de mejor forma tu experiencia.

Encuentro 2

Experiencia de participación

Objetivo: Indagar en la (s) actividad(es) de extensión en la(s) que participa y el significado otorgado a su participación

- Características de la actividad de extensión en la que participa y por la que fue contactado (frecuencia, participantes, objetivo, financiamiento, estrategias de participación)
- Características de otras actividades de extensión realizadas previamente (frecuencia, participantes, objetivo, financiamiento, estrategias de participación)
- Significado de las actividades de extensión en su vida, particularmente formación profesional

Preguntas sugeridas:

“¿En qué actividad (es) de extensión participas o has participado?”

¿Me puedes contar de qué se trata: qué hacen, cuando empezó, con quiénes trabajan, cómo se financian, quiénes participan... ¿cuándo entraste tu a participar? ¿Cuál es tu participación en la actividad?

¿Qué significan las actividades de extensión para ti?”

Construcción de la experiencia

Objetivo: Identificar el desarrollo temporal de la experiencia por la que fue contactado

- Recorrido desde el comienzo de su participación en actividades de extensión, pasando por la actividad por la que fue contactado, hasta hoy.
- Motivación inicial de participación, emociones, acciones.
- Identificar episodios importantes y críticos de su participación, profundizar

Preguntas sugeridas:

¿Cuándo empezaste a participar en actividades como esta? ¿por qué empezaste a participar?

Cuéntame desde que comenzaste a participar en ..., todo lo que ha pasado hasta hoy.

¿Cómo te sientes participando?

Si pudieras contarme el momento más importante de todo el tiempo que has estado en ... ¿cuál sería?

En este tiempo ¿has tenido momentos críticos?

Aprendizajes de la experiencia

Objetivo: Identificar los aprendizajes de la experiencia en actividades de extensión

- Aprendizajes (contenidos) de las experiencias en actividades de extensión
- Forma en que se han dado los aprendizajes (con quién, en qué momento, situaciones)
- Situaciones más importantes de aprendizaje

Preguntas sugeridas:

“Y en todo este tiempo en ..., ¿qué cosas identificas tú que has aprendido?

¿y cómo aprendiste eso? Me puedes contar de ese momento ...

¿cuáles fueron los momentos más importantes para aprender?

¿Quiénes han sido importantes en esos aprendizajes?

Experiencia y formación profesional

Objetivo: Comprender la relación que se establece entre experiencias, aprendizajes y la formación profesional

- Asociación de la experiencia a la formación profesional
- Significados de los aprendizajes para la formación

Preguntas sugeridas:

De todo eso que has aprendido... ¿cómo y en qué sentido aporta a tu formación profesional?

¿qué ha significado para ti, aprender de esta experiencia?

¿Cómo relacionarías los contenidos de los aprendizajes formales de la carrera con lo que aprendiste en esta actividad?

Evaluación y cierre de la entrevista

Objetivo: Evaluar y dar espacio para comentarios sobre la entrevista

- Evaluación de la entrevista
- Otros elementos a mencionar y que sean importantes

Preguntas sugeridas:

¿crees que falta alguna pregunta o mejorarías alguna pregunta?

Hay algo que quieras mencionar y que durante la entrevista no hayas comentado

¿Quieres enfatizar algo más?

Collages



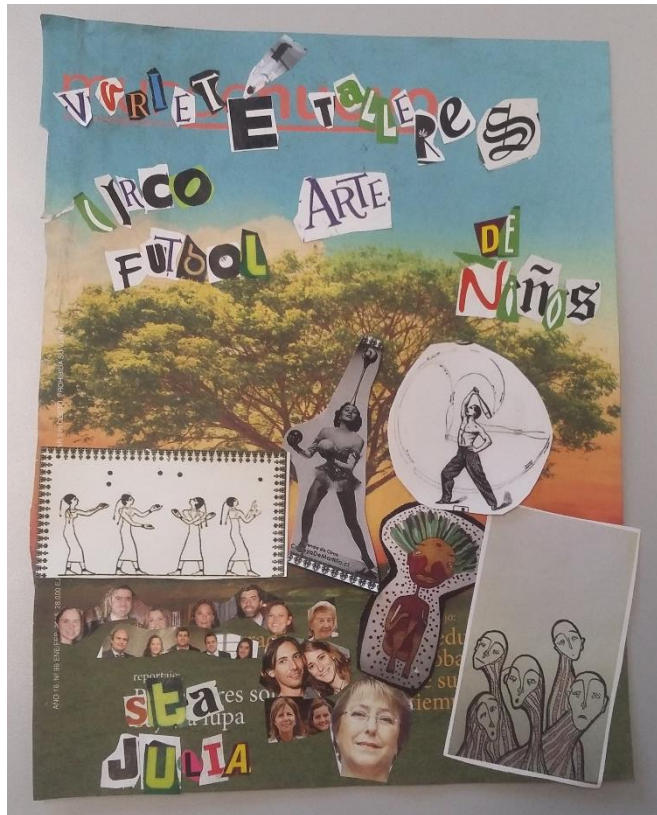
Huerto Popular Observatorio Sur



Nivelación de Estudios JGM



Universidad Popular Patricio Manzano



Talleres Chungungo