

Artículo Original

Una mirada crítica a la experiencia en el Club de Inglés desde la dimensión pedagógica de la extensión universitaria

A critical look to the experience in the English Club as from the educational dimension of university extension

Karina Luzdelia Mendoza Bravo^I, Ana Victoria Castellanos Nodall

^I Universidad Técnica de Manabí, Ecuador.

^{II} Universidad de La Habana, Cuba.

Resumen

El artículo presenta la sistematización de la experiencia del Club de Inglés como proyecto de vinculación y espacio de formación de los estudiantes de la carrera de Idioma y Lingüística, de la Universidad Técnica de Manabí, Ecuador. Se comparten resultados preliminares que vienen construyéndose desde el proceso de sistematización. Con dicho proceso se intenta resumir las líneas de análisis y visualizar formas de trabajo y construcción de conocimientos desde y para las propias prácticas extensionistas. La reflexión crítica sobre las prácticas, su conceptualización y producción de nuevos saberes, a partir de la dimensión pedagógica de la extensión, constituye el objetivo del artículo. A su vez, este trabajo persigue resaltar el rol de los proyectos extensionistas como espacios sociales de aprendizaje y formación integral del estudiante.

palabras clave: extensión, formación integral, vinculación.

Abstract

The article presents the systematization of the English Club's experience as an entailment and space of formation Project of the students of Language and Linguistics career in Universidad Técnica de Manabí, Ecuador. The preliminary results that are being built as from the systematization project, are compared. The said project is intended to summarize the analysis lines and to visualize ways of work and construction of knowledge from and for the extension's practices. The critical reflection on practices, its conceptualization and production of new knowledge, as from the educational dimension of the extension, constitutes the objective of the article. At the same time, this work attempts to highlight the extension projects' role as social spaces for learning and comprehensive formation of the student.

keywords: extension, comprehensive formation, entailment.

Introducción

El actual contexto y las crecientes expectativas sociales plantean altas exigencias a las instituciones universitarias, las que requieren de cambios importantes orientados a la elevación de la calidad y la pertinencia social de sus resultados.

En el marco de la búsqueda de una educación superior pertinente y con responsabilidad social, la proyección de la universidad hacia la sociedad adquiere una significativa relevancia para el logro de su encargo social y el mejoramiento económico, social y cultural del contexto donde se desenvuelve, «que permitan recomponer lazos sociales, transformar estructuras injustas y desiguales, y en ese proceso, construir conocimiento en conjunto con los actores sociales organizados que pertenecen a nuestra comunidad» (Ávila, Elsegood y Harguinteguy, 2015, p. 100).

Nuevos retos demandan nuevos estilos en el ejercicio del quehacer universitario; la universidad debe caracterizarse por la búsqueda permanente de respuestas a los problemas que se suscitan en su entorno, a partir de un auténtico proceso de interacción y reciprocidad en la relación universidad- sociedad.

En este escenario, corresponde, al proceso de extensión/vinculación universitaria, promover prácticas extensionistas concebidas, diseñadas y ejecutadas en diálogo transformador entre la universidad y los agentes sociales de la comunidad, de forma que contribuya de manera significativa a una mejor calidad y pertinencia universitaria, con la participación en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en la generación de nuevos conocimientos y en su apropiación social para concentrar los esfuerzos para una mayor inclusión y cohesión social (Menéndez, 2013), lo que permitirá ir acortando la brecha entre las instituciones educativas y las necesidades sociales.

En Ecuador, como parte del Plan de Gobierno del presidente Rafael Correa, al amparo de la nueva Constitución de 2008 y bajo el Plan Nacional del Buen Vivir presentado en el 2009, se trabaja por la búsqueda de alternativas que conduzcan a un mejor estilo de vida de toda la población, que desarrollen el talento humano y que propicien una educación superior de excelencia que impulse el desarrollo (Asamblea Constituyente, 2008).

El cuarto objetivo del Plan Nacional para el Buen Vivir en los próximos años está dirigido a «fortalecer las capacidades y potencialidades de la ciudadanía» (Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo, 2009), a través de acciones y estrategias innovadoras que implican la generación de nuevos esquemas educativos enfocados no solo a la actualización de contenidos, sino también a la implementación de programas más flexibles y pertinentes que logren preparar a la generación actual para enfrentar con éxito los nuevos entornos emergentes.

A las instituciones de educación superior del país, como gestoras de conocimientos, les corresponde un importante papel en la solución de los problemas sociales, a través de la vinculación con la colectividad. Uno de los criterios centrales que ha orientado el diseño de las políticas educativas ecuatorianas en el nivel superior en los últimos años ha sido el de la vinculación universidad-sociedad, que ha impulsado muchos de los cambios observados en el sistema de educación superior a lo largo de la presente década.

En el ámbito de los planes y programas de estudio, la curricularización de la vinculación universidad-sociedad se comienza a consolidar a través de una mayor coherencia de los objetivos y los perfiles terminales con las necesidades prevalecientes en el ámbito de influencia de la institución educativa y el mercado de

trabajo, o, a través de la formulación de programas y proyectos de desarrollo local, regional o nacional. Ello constituye de hecho una fortaleza en la pretendida integración de la docencia, la investigación y la extensión, en la que se devela la dimensión pedagógica de las prácticas extensionistas, como auténticos espacios de aprendizaje social de los estudiantes universitarios en articulación con las problemáticas sociales reales.

Los clubes de inglés, como proyectos comunitarios de la Universidad Técnica de Manabí (UTM), han constituido una importante iniciativa de la carrera de Idioma y Lingüística, como acción de vinculación con la comunidad y forma organizativa de aprendizaje del idioma inglés en contextos no formales, orientada a complementar la enseñanza formal del idioma en bachilleres de las unidades educativas públicas del Cantón de Portoviejo, provincia de Manabí, Ecuador.

El proyecto surge a partir de las marcadas insuficiencias en el dominio de las habilidades comunicativas del idioma, unido a las limitadas alternativas y oportunidades para acceder a espacios que complementen la educación formal en el contexto local.

La institucionalización del Club de Inglés en el año 2013, como proyecto comunitario de vinculación, ha beneficiado a estudiantes de catorce unidades educativas públicas en las tres experiencias realizadas; sin embargo, las acciones desplegadas no muestran toda su riqueza formativa si nuestra reflexión no se torna explícita, a través de espacios de sistematización de las experiencias vividas, que permitan reconceptualizarla a partir de su contrastación con los referentes teóricos, y de la producción de nuevos saberes para el enriquecimiento de experiencias futuras.

Este acercamiento inicial a la sistematización de la experiencia, a través del diálogo reflexivo entre el saber teórico y el saber que emerge de la práctica, constituye el objetivo del presente artículo, como resultado parcial de la tesis doctoral de una de las autoras del trabajo, dirigida a resituar y resignificar el rol de los proyectos extensionistas como espacios sociales de aprendizaje y formación.

El eje reflexivo del análisis se centra en la dimensión pedagógica que sostiene el valor educativo de estas experiencias de aprendizaje social en contextos reales para los actores participantes.

La sistematización de la experiencia, recupera referentes teóricos relevantes, procedentes de la literatura científica, que permiten comprender y problematizar la práctica, desestructurarla y estructurarla en un encuentro y desencuentro de miradas diversas, polémicas, contradictorias y enriquecedoras. Se centra, además, en el análisis preliminar de documentos normativos que legitiman la institucionalización de la vinculación como proceso universitario en las instituciones de educación superior ecuatorianas y, en particular, en la UTM, unido a la revisión de los documentos elaborados para la planificación, ejecución, monitoreo y evaluación del proyecto y los informes finales de cada experiencia.

Se realizaron además cuestionarios y entrevistas a bachilleres y estudiantes-docentes de la carrera, con el objetivo de documentar y comprender la experiencia desde las voces de sus principales actores.

Como el proyecto continúa en ejecución y los resultados forman parte de un trabajo investigativo de mayor alcance, el diálogo queda abierto a espacios de mayor reflexión, profundización y proyección.

1. Un debate inconcluso

El itinerario histórico de la extensión, como función y proceso universitario, ha sido objeto de mesurable descripción por estudiosos del tema, que coinciden en reconocer su institucionalización a partir de la Reforma de Córdoba (1918), cuyos postulados dan origen al fortalecimiento de la función social de la universidad a través de la proyección de su quehacer a la sociedad lo que contribuye a la definición del nuevo perfil de universidad latinoamericana.

Consecuente con el criterio de que la extensión debería ser la mejor expresión de una integración creativa entre universidad-sociedad, existe la posibilidad de hacer de esta función el hilo conductor de la inmersión social de la Universidad, con lo cual adquieren sus programas una extraordinaria relevancia en el quehacer de las instituciones de educación superior (Tünnermann, 2000).

El camino recorrido, en apego a contextos sociales e institucionales concretos, ha marcado la impronta en las concepciones, normatividad, finalidades, contenidos, metodologías de trabajo, dimensiones, manifestaciones y tipologías de la extensión, que tipifican de manera diferenciada a las universidades de la región, desde el concebido asistencialismo, paternalismo, iluminación, invasión cultural, donación, manipulación, de la sede del saber universitario a la sede de la ignorancia; hasta las concepciones más contemporáneas de diálogo, comunicación, interacción, reciprocidad, que apelan por la bidireccionalidad de la relación.

Importantes experiencias en esta línea han sido sistematizadas en universidades de Argentina y Uruguay (Ávila, Elsegood y Harguinteguy, 2015), (Cano y Giambruno, 2011), lo que, unido al debate internacional sobre el tema en la literatura y eventos científicos, ha ido configurando un esquema referencial conceptual y operativo en el que el consenso va ganando mayores espacios de articulación.

La pluralidad en la conceptualización de la extensión, desde el posicionamiento de los autores en relación con los criterios de esencialidad asumidos (función y/o proceso, forma de relación, finalidades, dimensiones, prácticas extensionistas, etc.) continúa atravesando el discurso científico; sin embargo, es posible identificar seis «ideas claves» asociadas a la definición de extensión (Menéndez, 2017):

1. La pertinencia en función de las demandas sociales y el fortalecimiento de la propia institución.
2. La institucionalización de la extensión universitaria en la vida académica de la universidad.
3. La articulación institucional con la investigación y la docencia.
4. La inserción curricular de la extensión universitaria.
5. La extensión universitaria asociada a los procesos de innovación.

6. El carácter multidireccional, interactivo y de comunicación permanente con los diferentes actores.

La marginalidad de la extensión en relación con las funciones de docencia e investigación, el carácter extracurricular de los proyectos extensionistas y la limitada participación de la comunidad universitaria en diálogo con los actores sociales, comienzan a ser sustituidas por propuestas innovadoras de curricularización de la extensión, como espacio social de aprendizaje y formación de profesionales socialmente comprometidos. Se apuesta por la articulación entre formación y responsabilidad social, lo que ha abierto un nuevo camino al debate sobre el rol educativo de los proyectos extensionistas con la integración de la dimensión pedagógica a las dimensiones social, institucional y dialógica de la extensión, las que en su integración le confieren una gran riqueza conceptual y reconfiguran la práctica extensionista con un carácter integrador.

Todo ello resitúa en el debate institucional el «modo de ser universidad», en el marco de la pertinencia de su misión social; pero, además, nos convoca a resignificar el rol de la extensión, como espacio formativo en el desarrollo personal, profesional y social del estudiante. Tal y como señala M. Rafaghelli (2013): «Desde su dimensión pedagógica, la extensión tiene la obligación y el compromiso de crear las oportunidades para que se consolide institucionalmente la formación académica en articulación con las problemáticas sociales» (p. 36).

Propuestas extensionistas desde una perspectiva pedagógica, sustentadas en la educación experiencial, la educación desarrolladora, el aprendizaje social, el aprendizaje contextualizado, el aprendizaje situado, el aprendizaje en movimiento, el aprendizaje en servicio, vienen acompañando la implementación de programas y proyectos de extensión a través de diferentes dispositivos pedagógicos: aprendizaje basado en proyectos sociales, trabajo social comunitario, comunidades de aprendizaje, proyectos integradores comunitarios, prácticas integrales de extensión universitaria.

Importantes aportes en esta dirección resultan de la tesis doctoral de Batista (2016), quien asume la curricularización de la extensión universitaria como un proceso formativo, dinámico, integrador y multifacético, desde un diálogo interactivo y multidireccional con los diferentes actores involucrados en la relación universidad-sociedad. La define como:

el proceso a través del cual se diseñan e implementan, en el pregrado, espacios curriculares de enseñanza-aprendizaje con el objetivo general de promover cultura y en los que se incorporen, naturalmente, elementos de los tres procesos sustantivos universitarios, para incidir de manera más orgánica en el cumplimiento del encargo social de la universidad y en la formación integral del futuro profesional.

Desde la perspectiva pedagógica y social de la extensión, se resignifica la necesidad de entrelazar la formación social y académica, a través de prácticas extensionistas que contemplen los espacios sociales en vinculación con la formación de los estudiantes universitarios, en las que se integren formación, experiencia y vida real. Ello se traduce, afirma Camillioni (2013), en los objetivos pedagógicos de este aprendizaje:

- *Para sí mismo*, facilita la implicación personal del estudiante, el desarrollo de su autonomía y responsabilidad, la adquisición de autoconfianza, la conciencia de las necesidades e intereses de otros y de los suyos propios, el desarrollo de la capacidad para tomar decisiones y actuar en consonancia con ellas, y el trabajo compartido con otros alumnos de la misma carrera.
- *Hacia la sociedad*, desarrolla la conciencia social y el interés por contribuir directamente con la solución de problemas sociales, poner efectivamente en acción su identidad social y ciudadana, apreciar los resultados de su trabajo en términos de su contribución al mejoramiento de la calidad de vida de los grupos sociales con los que interactúa.

2. La vinculación universidad-sociedad en el contexto ecuatoriano: la Universidad Técnica de Manabí

En Ecuador, la vinculación con la colectividad como función de la educación superior se institucionaliza a partir de la Constitución (1998) y la Ley de Educación Superior (2000), con la ampliación de la interacción con sectores productivos, el establecimiento de la obligatoriedad estudiantil de servicios a la comunidad y la creación en las instituciones de educación superior (IES) de la Comisión Permanente de Vinculación con la Colectividad.

El Plan Nacional de Vinculación con la Sociedad es un instrumento de apoyo para la gestión del proceso de vinculación con la sociedad de las IES, en el que se establece como objetivo estratégico: desarrollar la vinculación de las IES con la sociedad, a partir de la transformación de esta función en un accionar continuo del quehacer de las IES, que promueva y eleve el desarrollo integral de la comunidad universitaria y su entorno, orientada al mejoramiento de la calidad de vida, la búsqueda de la armonía con la naturaleza y el respeto a las particulares manifestaciones culturales [Red Ecuatoriana Universitaria de Vinculación (REUVIC), 2013].

En correspondencia con el encargo social de las instituciones de educación superior ecuatorianas, la UTM, fundada el 25 de junio de 1954, tiene la misión de formar profesionales integrales bajo el paradigma crítico-propositivo, que contribuyan al desarrollo de la localidad, la provincia y el país en sus diferentes ramas. Dentro de sus funciones, tiene la responsabilidad de mantener el vínculo directo con la sociedad para identificar sus demandas y necesidades, lo que permitirá continuar elevando la eficacia para generar acciones que contribuyan a su solución, y potenciar de esta forma el propio desarrollo universitario.

En cumplimiento a esta función, cuenta en su estructura organizativa con la Dirección General de Vinculación y el Departamento de Vinculación y Extensión Universitaria, regulados en sus funciones por el *Manual de Lineamientos Generales de Vinculación con la Sociedad y Extensión Universitaria*, en el que se conceptualiza dicha vinculación como «la interacción de la universidad con los demás componentes de la sociedad, para mutuo beneficio en el avance del conocimiento, aportando a la solución de problemas en función del Plan Nacional del Buen Vivir» (Dirección Centro Vinculación con la Sociedad, 2014).

El Departamento de Vinculación con la Sociedad tiene como finalidad coordinar los planes, programas, proyectos y acciones de vinculación, cooperación, asesoría y ayuda a las comunidades, instituciones y organizaciones locales, regionales y nacionales, por medio del involucramiento de docentes, estudiantes, empleados y trabajadores universitarios, en una labor de servicio social, para lo cual las unidades académicas deberán elaborar los programas respectivos.

El programa de vinculación es un requisito obligatorio dentro del régimen académico universitario. Comprende 160 horas que los estudiantes deben acreditar para su titulación, a partir de su participación en la ejecución de los proyectos aprobados, asociados a programas y líneas de vinculación, lo que constituye una alternativa de curricularización de la extensión en la formación del profesional.

Si bien en el documento normativo, que orienta y regula la planificación, ejecución y evaluación de los programas y proyectos de vinculación, se conceptualiza la vinculación como proceso de interacción, las acciones extensionistas declaradas en las líneas estratégicas expresan una marcada labor asistencialista, de servicio y promoción cultural, con un carácter unidireccional, lo que limita el reconocimiento explícito del rol de los proyectos extensionistas en la formación de profesionales socialmente comprometidos y en el desarrollo universitario.

Este distanciamiento entre la posición conceptual asumida y la derivación de líneas, objetivos y acciones extensionistas declaradas, se hace evidente en el análisis de las experiencias del Club de Inglés.

3. El Club de Inglés: deconstrucción y construcción de la experiencia

Como proyecto comunitario de vinculación en la UTM, el Club de Inglés surge como iniciativa de dos docentes de la carrera de Idiomas y Lingüística, quienes desarrollaron la primera experiencia con sus estudiantes de colegio y lograron una elevada aceptación en los participantes. Está inmerso en el programa Potencialicemos los idiomas en la educación, inscrito en la línea estratégica de vinculación: difusión académica, cultural, artística, científica y tecnológica.

La identificación de los programas de vinculación, como oportunidad para garantizar la sustentabilidad de la propuesta, condiciona la presentación del proyecto y su aprobación por la Dirección de Vinculación en el año 2013. La formulación del proyecto se sustenta en el diagnóstico de las insuficiencias en el dominio de las habilidades comunicativas del idioma inglés en los bachilleres de la región, las

limitadas oportunidades para acceder a espacios que complementen la educación formal en el contexto local, unido a las potencialidades de la carrera para responder a las necesidades identificadas, en el que la universidad se pretende situar como un actor que aporta y aprende de la realidad.

Los clubes de inglés, como proyectos comunitarios, posibilitan una vinculación con el desarrollo local y representan una forma organizativa de aprendizaje en contextos no formales; la elevada aceptación por los actores participantes y beneficiarios que ha logrado se debe, entre otros factores, al hecho de que las clases en contextos no formales satisfacen las necesidades de los adolescentes en la medida en que estos pueden decidir libremente lo que les gusta y les es atractivo, en un ambiente más dinámico y participativo entre los estudiantes de bachillerato y los docentes-estudiantes de la carrera.

En este contexto no formal el estudiante puede encontrar, a su vez, un ambiente alternativo de aprendizaje que le permite trabajar con mayor independencia en el desarrollo de sus habilidades. La metodología utilizada es completamente innovadora, dinámica, creativa, atractiva y práctica; es una experiencia significativa y una motivación a un aprendizaje permanente del idioma.

La propuesta persigue –al menos en el plano declarativo– una doble intencionalidad: crear un espacio social de aprendizaje en el cual los estudiantes de la carrera pongan en tensión sus saberes académicos y desarrollen competencias profesionales que les serán requeridas en su futura práctica docente, y en donde promuevan una actitud comprometida con la realidad social. Además, se busca que la universidad pueda responder, eficazmente, a las necesidades identificadas en las instituciones educativas.

Desde la aprobación del proyecto en el 2013 hasta el 2016, se han realizado tres experiencias, las que han beneficiado a estudiantes de catorce unidades educativas fiscales de zonas urbanas y rurales en la ciudad de Portoviejo, provincia Manabí, Ecuador:

1. Club de Inglés Uruguay (2013)
2. Club de Inglés Sosote-Mejía (2015)
3. Club de Inglés UTM (2015-2016)

El proyecto se ejecuta en un periodo de tres meses, con una frecuencia semanal matutina de cinco horas, los sábados. En él participan, voluntariamente, los estudiantes de las unidades educativas interesados en fortalecer las destrezas del idioma, los de los últimos tres semestres de la carrera que se inscriben a la convocatoria del proyecto como docentes del club; los docentes-supervisores con horas de vinculación asignadas y el responsable del proyecto.

Si bien los documentos correspondientes a las etapas de planificación, ejecución y evaluación fueron modificándose con el transcurso de las sucesivas experiencias, los elementos centrales comunes continúan siendo, en sus fundamentos, los mismos, amparados en los lineamientos establecidos por la Dirección de Vinculación de la

institución. Una lectura inicial y preliminar de los documentos de referencia refleja en términos generales que:

1. En los objetivos declarados predomina una función de servicio académico de los estudiantes de la carrera «hacia» los bachilleres de las unidades educativas; es una labor de «donación» de un saber legitimado que se deposita en «otros», los que además no participan en la identificación de la problemática social ni en el diagnóstico de necesidades; de esta manera se limitan las oportunidades de articulación de la formación académica con las problemáticas sociales en un «contexto real», la apertura al diálogo que emerge de la práctica social y, con ello, su impacto en el desarrollo personal, social y profesional del estudiante.
2. En la estrategia de ejecución y monitoreo solo se describen las actividades previstas, el cumplimiento del tiempo programado y el presupuesto asignado; solo se muestran como evidencia de su cumplimiento los controles de asistencia de los bachilleres, de los estudiantes-docentes y de los supervisores. Así, por ejemplo, las actividades de acompañamiento de los supervisores se reducen al control de la asistencia de los estudiantes de la carrera y a la existencia de los planes de clases, sin que el docente-supervisor desempeñe una real función tutorial, de orientación, el cual debe brindar las ayudas pedagógicas necesarias al estudiante, a partir de una sistemática retroalimentación, sustentada en un proceso de reflexión y autorreflexión del desempeño, en un diálogo de saberes y experiencias compartidas.
3. En la evaluación del «fin» y «objetivos» declarados en el proyecto, se establecen en términos de «indicadores verificables objetivos» (según descriptores del documento) los datos porcentuales previsibles, sin explicitar los criterios de control y evaluación de los niveles de aprendizaje esperados, de la experiencia educativa compartida en un escenario social de aprendizaje, a través de una auténtica evaluación procesual y formativa.
4. En la matriz de análisis de la interacción docencia, investigación, extensión – incluida en el informe final del proyecto– se destacan dentro del «eje experiencias de aprendizaje» (docencia) un conjunto importante de competencias genéricas y específicas, las que no han sido contempladas en ninguno de los documentos que definen las estrategias de planificación, ejecución, monitoreo y evaluación.
5. La descripción de los impactos logrados en los bachilleres se reduce a la «mejora del nivel de inglés», donde todos reciben una calificación de «aprobados», sin una clara distinción de los niveles de progreso real alcanzado durante el proyecto.
6. En el caso de los estudiantes de la carrera, el impacto logrado destaca la «oportunidad de aplicar estrategias metodológicas activas en la enseñanza del idioma», lo que limita el alcance de este espacio formativo en el desarrollo social, personal y profesional de los estudiantes.

7. La Casa Abierta –producto final del proyecto. Se trata de la presentación de un stand en el que se recrean, de forma creativa, los aprendizajes alcanzados, y donde se utiliza, como base, el despliegue de un tema asociado, preferentemente a la cultura ecuatoriana– constituye una alternativa novedosa en la que se «materializa» y se pretende «demostrar» los logros alcanzados por los bachilleres en colaboración con los estudiantes-docentes de la carrera. Sin embargo, no se establecen criterios de evaluación que permitan valorar las transformaciones cualitativas logradas en unos y otros, así como el propio sentido de la experiencia educativa vivida, lo que empobrece las enormes posibilidades de este espacio de creación colectiva en el crecimiento social y personal de los actores participantes.

Los puntos débiles que aquí se señalan, desde la perspectiva de la dimensión pedagógica y social de la extensión, requieren de la reconceptualización y reformulación del propio proyecto de vinculación para reposicionar su misión, inscrita en una filosofía de mejora continua de la gestión de sus procesos y del impacto de sus resultados en el desarrollo comunitario y en el de la formación profesional de los estudiantes de la carrera. Todo ello gestó las bases para la ejecución de transformaciones en el Proyecto Club de Inglés de la UTM.

3.1. El Club de Inglés en la UTM

El proyecto, ejecutado en el periodo octubre (2015) enero (2016), se realiza en los predios de la Universidad Técnica de Manabí, en el que intervienen –como entidades beneficiarias– seis unidades educativas de la ciudad de Portoviejo y –como entidad participante– la UTM, representada por el responsable del proyecto (la investigadora), los docentes-supervisores y los estudiantes del séptimo semestre de la carrera de Idioma y Lingüística.

Se asume como referente inicial de la propuesta investigativa, las normativas establecidas y los documentos elaborados en las experiencias precedentes; sin embargo, se incorporan un conjunto de instrumentos de diagnóstico, monitoreo y evaluación del proceso educativo, así como acciones dirigidas a potenciar la influencia formativa del Club de Inglés en el desarrollo de la producción oral de los bachilleres y en el desarrollo profesional, personal y social de los estudiantes-docentes, todo ello sustentado en los referentes teórico-metodológicos asumidos en la investigación. Los instrumentos incorporados no solo están dirigidos a diagnosticar y documentar la experiencia desde una nueva perspectiva de análisis y comprensión, sino además a establecer líneas de acción en el ámbito formativo del proyecto extensionista.

En la etapa inicial de planificación del proyecto se aplicó un cuestionario a los treinta estudiantes que se inscriben para realizar sus prácticas de vinculación en el club, con el objetivo de autoevaluar su experiencia y preparación docente. Los resultados evidenciaron, además de una insuficiente experiencia docente, el reconocimiento de limitaciones en el dominio de estrategias de enseñanza para un

exitoso desempeño, lo que sugirió la necesidad de incorporar un primer momento, denominado: Encuentros de reflexión y apropiación teórico-metodológica de estrategias de enseñanza en el contexto educativo no formal. En él participaron los quince estudiantes-docentes de la carrera, seleccionados para el proyecto investigativo; cinco docentes supervisores; la responsable del proyecto (investigadora) y la especialista coordinadora.

El primer encuentro inicia con una presentación (por la investigadora) de las principales deficiencias de los bachilleres en el dominio del idioma inglés (necesidad social por la que responde el proyecto comunitario del Club); así como de los resultados del cuestionario de autoevaluación de la experiencia y preparación pedagógica, el cual evidenció sus limitaciones para la práctica docente. Estos resultados se someten a una reflexión crítica sobre la base de la necesidad y posibilidad del cambio y de los requerimientos que se deben emplear para lograrlo, a partir de la asunción de compromisos y responsabilidades consensuadas.

Los once encuentros programados de apropiación teórico-metodológica transitan por un proceso de aprendizaje «en, sobre y para la acción», a través de la simulación anticipada de «tareas situadas» en un contexto de educación no formal. Este proceso sistemático de reflexión-acción-reflexión permite al estudiante modificar su experiencia y dominio profesional, enriquecer la experiencia de sus otros colegas, construir y perfeccionar las estrategias de intervención en los colegios de bachillerato.

La evaluación procesual, a través de la incorporación del portafolio, permitió ubicar al estudiante como sujeto activo, y reflejar la trayectoria del progreso del aprendizaje, que culmina con la elaboración de una «propuesta de intervención para potenciar la producción oral en los bachilleres», que se construye y reconstruye durante todo el proceso, a partir de una metodología participativa que promueve la socialización, la discusión y la reflexión para el cambio.

El control sistemático previsto durante el proceso, a través de las diferentes tareas a ejecutar por los estudiantes, los métodos de enseñanza empleados, así como la evaluación por portafolio y las técnicas de evaluación final de los encuentros (PNI, tres sillas, cuestionario evaluativo del proceso, instrumento de autoevaluación) constituyen instrumentos de diagnóstico de la experiencia vivida en este momento inicial de reflexión, en el que los estudiantes manifestaron: mayor seguridad, confianza y preparación para enfrentar la práctica docente en contextos no formales; apropiación de nuevas «maneras de hacer», con la incorporación de recursos didácticos para planificar, ejecutar, controlar, evaluar y problematizar el proceso educativo en el club. Este primer momento se caracterizó por actitudes muy favorables acerca de los encuentros desarrollados y por el deseo de que continuaran estos espacios.

El segundo momento (Ejecución y reflexión de la práctica en el Club de Inglés) se realizó mediante propuestas que permitían poner en tensión los referentes teórico-metodológicos con la práctica y, con ello, dinamizar la experiencia educativa de los estudiantes. Incorporó los registros de observación del desempeño docente y el

diario de campo de los estudiantes-docentes. Conjuntamente, se realizaron talleres de reflexión quincenal sobre la experiencia educativa vivida, donde se podía problematizar acerca de la práctica, cuestionarla y transformarla, y reflexionar sobre los temores, angustias, aciertos y desaciertos que acompañan la experiencia.

La resistencia de los docentes-supervisores a modificar su rol controlador por una real función de acompañamiento, retroalimentación y orientación, con la utilización de las guías de observación, unido a la limitada experiencia de los estudiantes en la elaboración del diario de campo (centrado más en la descripción de actividades que en la expresión reflexiva de sentimientos y valoraciones), han limitado el análisis y comprensión de las oportunidades formativas que brindan estos instrumentos. Solo en el caso de la investigadora, en su rol de supervisora, se documentan los registros de observación, en los que se evidencia un progreso en el desempeño de los estudiantes; así mismo en los talleres de reflexión se logró recrear la experiencia a partir de la articulación de los saberes académicos con aquellos que emergen de la práctica.

El tercer momento de Evaluación de la experiencia educativa, desde las voces de los actores, se instrumenta con la aplicación de cuestionarios a bachilleres y estudiantes, y, la realización de entrevistas a estudiantes-docentes.

Con él se pretende no solo obtener datos para medir resultados, sino realizar una interpretación del «sentido» que los actores le imprimen a la experiencia, la cual debe estar focalizada en sus intereses, preocupaciones, problemas, dificultades, que orienten la toma de decisiones y la propuesta de acciones para la mejora del proyecto.

3.2. Las voces de los actores

3.2.1. Estudiantes bachilleres de las unidades educativas

Los criterios de los «bachilleres» se indagan a partir de un cuestionario anónimo de autoevaluación de los aprendizajes logrados y de la experiencia vivida, aplicado a setenta y ocho estudiantes.

La mayoría de los estudiantes reconoce que la experiencia del club le aportó nuevos aprendizajes en el dominio del idioma, relacionados con el aumento del vocabulario y la expresión oral. Se destaca, además, un mayor interés por el estudio del idioma y una alta confianza para comunicarse oralmente, lo que puede estar asociado con el reconocimiento de que las actividades resultaron interesantes, fueron desarrolladas en un clima agradable; y todo ello les permitió transitar y avanzar por las sesiones del club sin dificultades.

En relación con las preguntas realizadas (¿Qué me gustó?, ¿Qué no me gustó? y ¿Qué cambiaría?), resulta interesante destacar, en las reflexiones realizadas por los bachilleres, la emisión de una gran cantidad de respuestas con elaboración personal, que expresan una orientación afectiva favorable hacia la experiencia vivida.

Así, por ejemplo, en relación con ¿Qué me gustó?, los estudiantes expresaron: «como me expresé en inglés»; «mejorar mi expresión oral en el idioma aprendido»;

«ser sociable en el club, expresarme mejor en el idioma»; «tengo más confianza en mí mismo, puedo decir que sí puedo lograrlo», etcétera.

A este reporte de los aprendizajes logrados, se incorporan valoraciones muy favorables en relación con la calidad y dinamismo de las actividades, las estrategias de enseñanza empleadas por los estudiantes-docentes, la interacción que se logra entre los bachilleres procedentes de diferentes colegios y con los profesores, la creación de un clima socio-psicológico agradable para el aprendizaje. Las siguientes respuestas avalan estos criterios: «me gustaron mucho las actividades realizadas en las clases, sintiendo mucho interés por el inglés»; «compartir con la profesora y aprender cosas nuevas»; «la interacción con los compañeros»; «la manera en que nos explicaban y enseñaban el idioma»; «la forma divertida de aprender».

Estas valoraciones positivas resultan congruentes con las respuestas a la pregunta ¿Qué no me gustó?, en las que se reiteran los «sentimientos de pérdida» de un espacio de aprendizaje enriquecedor: «el tiempo fue muy corto»; «poco tiempo para aprender»; «que el curso termine»; «aún tengo mucho por aprender». A estas se incorporan otras respuestas que sugieren las necesidades de los estudiantes por la realización de las actividades en espacios abiertos, al aire libre, en contextos más informales. Ante la pregunta ¿Qué cambiaría?, se ratifica la necesidad de los estudiantes de ampliar el periodo del proyecto, en tanto requieren aprender más.

Este breve análisis del «sentido», que los bachilleres atribuyen a su experiencia, tiene un inestimable valor en la reconceptualización de los espacios no formales de aprendizaje, en el que las necesidades, intereses y potencialidades de los educandos, como sujetos activos del proceso, entran en un interjuego dinámico con las estrategias de enseñanza y aprendizaje que se implementan, en el que todos aprenden y crecen en un diálogo permanente de conocimientos, saberes y vivencias.

3.2.2. Estudiantes-docentes de la carrera

Los resultados del cuestionario de autoevaluación de los aprendizajes logrados y la experiencia vivida, aplicado de forma anónima a catorce estudiantes-docentes de la carrera, evidencian una valoración muy favorable de los aportes del proyecto a su desempeño docente, al desarrollo personal, profesional y social.

En el «ámbito de la actuación docente» se reconoce la posibilidad de aplicar los recursos didácticos compartidos en los Encuentros de reflexión y apropiación teórico-metodológica, lo que les permitió lograr una mayor eficiencia en el diseño e instrumentación de las tareas de aprendizaje, así como en el logro de los objetivos previstos para el desarrollo de la producción oral en los bachilleres. En la «esfera profesional» perciben un enriquecimiento del vocabulario en el idioma y un perfeccionamiento de las destrezas, además de la apropiación de nuevos saberes en la práctica.

Una mayor identificación con la carrera y la docencia, a partir de la creciente consolidación de sus intereses profesionales y la satisfacción con la actuación docente, evidencian un importante «crecimiento personal», unido a una mayor seguridad y confianza en su desempeño y en el manejo de grupos de estudiantes

adolescentes (uno de los principales temores latentes antes de iniciar la experiencia). Se reconoce además el «compromiso social» con la profesión, como importantes agentes de cambio.

En la «reflexión» sobre las experiencias más importantes vividas durante el proyecto, los estudiantes manifiestan su elevado «sentido educativo». En él se revela cómo la articulación de los saberes académicos con la experiencia en un contexto real moviliza formas diferentes de pensar, sentir y actuar en el plano personal, profesional y social. Estas experiencias positivas se expresan en las siguientes ideas: «pude caer en cuenta del compromiso y responsabilidad que tenemos como docentes»; «trabajar con alumnos de colegio ha sido una experiencia gratificante, porque con ellos se ha podido trabajar de una manera más comprometida, con más énfasis y ganas»; «interactuar con las demás personas»; «poder compartir mis conocimientos con los estudiantes».

Las «experiencias negativas vividas» fueron poco mencionadas por los encuestados, en comparación con la cantidad y diversidad de vivencias positivas reconocidas, lo que puede sugerir que el proyecto ha logrado dinamizar nuevos «sentidos»; ha permitido trascender el simple cumplimiento de un cúmulo de horas de vinculación, hacia un reconocimiento explícito de la «huella» de la experiencia en su formación profesional.

Estos resultados se profundizan a través de la entrevista grupal a cinco estudiantes de la carrera, en la que se confirma el aporte de la experiencia al crecimiento personal y profesional, desde el diálogo transformador que se genera al poner en tensión los saberes académicos con los que se construyen y reconstruyen en la práctica social. En este espacio social de aprendizaje, los estudiantes pueden «pensarse» realizando aportes significativos a la comunidad, y con ello resituar su compromiso como futuros profesionales y agentes de cambio. En este sentido, resultan interesantes las reflexiones de algunos entrevistados, al comentar sus experiencias: «fue muy buena, porque no es tanto lo que uno quiera enseñar si no como uno se siente enseñando»; «desaprender y aprender en condiciones reales, para ajustarse a las características de los adolescentes, a una enseñanza no formal que te da otras posibilidades»; «aprendimos una forma diferente de enseñar, la aplicación de nuevas estrategias».

Si bien tanto en el cuestionario como en la entrevista se señalan como negativo la falta de tiempo para prepararse mejor y planificar las actividades con mayor rigor, así como la limitada experiencia docente para lograr todos los objetivos propuestos, esta «tendencia al autoperfeccionamiento» puede ser expresión de un crecimiento personal y de compromiso con la profesión. Las sugerencias de los encuestados y entrevistados para perfeccionar el proyecto enfatizan su «sentido educativo»: plantean la necesidad de que los clubes se impartan constantemente (gracias al aporte positivo que brindan al estudiante y al practicante) y de que haya un mayor acompañamiento de los supervisores en la planificación, ejecución y evaluación de las clases, con un trabajo más coordinado.

Conclusiones

La sistematización de la experiencia del Club de Inglés, desde los referentes de la dimensión pedagógica de los proyectos extensionistas, ha permitido identificar tres importantes «líneas de acción»:

1. Resituar el rol de los proyectos extensionistas en los procesos de formación de los profesionales.
2. Resignificar el potencial educativo de los proyectos extensionistas.
3. Habilitar espacios de problematización, reflexión y cambio, que permitan articular los saberes académicos con los que demanda la práctica.

En estos espacios sociales los estudiantes universitarios adquieren una mayor responsabilidad con los aprendizajes propios, y tienen ante sí el desafío de articular los saberes aprendidos en el aula con los que demanda la praxis. En las experiencias de transformación social, los saberes y conocimientos académicos y científicos se ponen en juego con las problemáticas sociales, teniendo en cuenta sus complejidades y la diversidad de actores participantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Asamblea Constituyente (2008): *Constitución de la República de Ecuador*, <http://www.inocar.mil.ec/web/images/lotaip/2015/literal_a/base_legal/A._Constitucion_republica_ecuador_2008constitucion.pdf> [15/6/2014].
- Ávila, Rodrigo; Liliana Elsegood y Ignacio Garaño Harguinteguy (2015): «Consideraciones finales», *Universidad, territorio y transformación social. Reflexiones en torno a procesos de aprendizaje en movimiento*, 2.^a edición, UNDAV Ediciones, Buenos Aires, pp. 97-101.
- Batista, Amado (2016): «Estrategia metodológica de integración de procesos sustantivos universitarios: contribución de la extensión universitaria a la promoción de salud en la Universidad de La Habana», tesis de doctorado, Universidad de La Habana.
- Camillioni, Alicia (2013): «La inclusión de la educación en el currículo universitario», en Alicia Camillioni, Milagros Rafaghelli, María Elena Kessler, Gustavo Menéndez, Mariana Boffelli, Sandra Sordo, Eliana Pellegrino y Daniel Malano, *Integración docencia y extensión. Otra forma de enseñar y aprender*, Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe, pp. 11-21.
- Cano, Alicia y Alicia Migliaro Giambruno (2011): *Apuntes para la acción. Sistematización de experiencias de extensión universitaria*, Extensión Libros, Montevideo.
- Dirección Centro Vinculación con la Sociedad (2014): *Lineamientos generales de vinculación con la sociedad y extensión universitaria*, Universidad Técnica de Manabí.
- Menéndez, Gustavo (2013): «Institucionalización de la extensión. Dimensiones de la extensión», en Alicia Camillioni, Milagros Rafaghelli, María Elena Kessler, Gustavo

Menéndez, Mariana Boffelli, Sandra Sordo, Eliana Pellegrino y Daniel Malano, *Integración docencia y extensión. Otra forma de enseñar y aprender*, Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe, pp. 83-91.

Menéndez, Gustavo (2017): *Desarrollo y conceptualización de la extensión universitaria*,

<https://accionsocial.ucr.ac.cr/sites/default/files/documentos/conceptualizacion_menendez.pdf> [24/2/2017].

Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo (2009): «Plan Nacional del Buen Vivir», Resolución N.º CNP-001-2009, Quito, <http://www.planificacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/07/Plan_Nacional_para_el_Buen_Vivir.pdf> [12/5/2014].

Rafaghelli, Milagros (2013): «Dimensión pedagógica de la extensión», en Alicia Camillioni, Milagros Rafaghelli, María Elena Kessler, Gustavo Menéndez, Mariana Boffelli, Sandra Sordo, Eliana Pellegrino y Daniel Malano, *Integración docencia y extensión. Otra forma de enseñar*, Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe, pp. 22-37.

Red Ecuatoriana Universitaria de Vinculación (REUVIC) (2013): «Plan Nacional de Vinculación de la Educación Superior con la Sociedad», Quito.

Tünnermann Bernheim, Carlos (2000): «El nuevo concepto de extensión universitaria», *Memorias V Congreso Iberoamericano de extensión*, ANUIES, Michoacán.

Tünnermann Bernheim, Carlos (2001): «El nuevo concepto de extensión universitaria», *Memorias V Congreso Iberoamericano de extensión, México 2000, "Sociedad, Educación Superior y Extensión: Balance y perspectivas"*, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), <<http://mokana.udea.edu.co/portal/page/portal/BibliotecaPortal/InformacionInstitucional/Autoevaluacion/SistemaUniversitarioExtension/NuevoConceptoExtensionUniversitaria-CarlosTunnermann.pdf>> [7/1/2017].

Recibido: 15/3/2017

Aceptado: 12/4/2017

Karina Luzdelia Mendoza Bravo. Universidad Técnica de Manabí, Ecuador. Correo electrónico: karina@cepes.uh.cu

Ana Victoria Castellanos Noda. Universidad de La Habana, Cuba. Correo electrónico: anav@cepes.uh.cu