

La extensión universitaria como práctica pedagógica en la formación de profesionales con consciencia social en la Universidad Nacional de Costa Rica

Mónica Clemencia Fernández Valerio¹
Universidad Nacional
Costa Rica
mofernandez96@gmail.com

Resumen

Este ensayo visibiliza la extensión universitaria como una práctica pedagógica, a fin de que la formación profesional de personas estudiantes de la Universidad Nacional de Costa Rica se forme desde el principio de la integralidad, considerando la importancia que posee la docencia, extensión e investigación dentro de sus procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación superior. Asimismo, la discusión permite el reconocimiento de los principios pedagógicos que se sustentan en la extensión universitaria, a fin de proponer estrategias metodológicas que permitan el abordaje comunitario desde una mirada pedagógica con elementos interdisciplinarios.

Palabras clave: extensión crítica, formación profesional, práctica pedagógica, universidad

Abstrac

This essay seeks to highlight university extension as a pedagogical practice, aiming to ensure that the professional training of students at the National University of Costa Rica is grounded in the principle of comprehensiveness. It considers the importance of teaching, extension, and research within their processes of teaching and learning in higher education. Additionally, the discussion allows the recognition of the pedagogical principles that are supported by university extension, to propose methodological strategies that allow a community approach from a pedagogical perspective with interdisciplinary elements.

Keys words: Critical extension, pedagogical practice, professional training, university

¹ Académica del Colegio Humanístico Costarricense Campus Coto. Licenciada en Sociología por la Universidad Nacional de Costa Rica. Estudiante actual de la Maestría en Educación con Énfasis en Pedagogía Universitaria de la Universidad Nacional.

Introducción

El quehacer de la Educación Superior en América Latina durante el siglo XXI se ha visto desafiada por los cuestionamientos sobre la incidencia e impacto que realizan dentro de la sociedad. Así como por los enfoques que poseen las carreras universitarias en comparación con la realidad social y la demanda del mercado nacional e internacional.

En esta etapa post pandemia dictada por el SRAS-CoV-2 (COVID-19), los gobiernos latinoamericanos, los grupos empresariales y sectores con amplia participación política, debido a los conflictos económicos y la incapacidad por sostener el imaginario social que se mantenía antes de la crisis sanitaria, se han dedicado a debatir sobre la vinculación entre universidad-sociedad.

En este sentido, de acuerdo con Barreno *et al.* (2018) definen que, las Instituciones de Educación Superior (IES) contribuyen en:

La formación y actualización de alumnos y académicos; en la solución de problemas a nivel local, regional y nacional; en la formación pedagógica de la planta docente; en la innovación y mejora de los procesos que tienen lugar en ambas partes, así como en la inserción efectiva en la vida cultural y comunitaria. (p.3)

Bajo este panorama, se sustenta la importancia de la educación superior, ya que una vez que se comprende el papel esencial de la universidad en la sociedad, se evidencia el rol fundamental que posee la persona docente. Según la acción sustantiva de la Universidad Nacional en Costa Rica, en adelante UNA “la docencia, la investigación, la extensión, la producción y otras formas que establezca la normativa institucional, las cuales se complementan y nutren mutuamente” (Estatuto Orgánico, UNA, 2015, p. 25) son pilares primordiales para el quehacer universitario.

A partir de los pilares de la acción sustantiva de la UNA, en este ensayo se expone sobre la práctica docente vinculada al quehacer de la extensión universitaria, la cual, no será entendida únicamente por la mediación pedagógica realizada en las aulas universitarias, sino más bien por la praxis pedagógica que se vincula tanto en los espacios de aula como en las comunidades para formar profesionales con consciencia social. Esta vinculación se sostiene desde la siguiente premisa: el ejercicio docente desde una pedagógica crítica requiere transformación de la praxis, implementar herramientas tecnológicas y realizar investigación educativa desde la propia práctica. Esto con el fin de

rediseñar el currículo de los programas de estudio tomando en consideración la importancia que posee la extensión dentro de los procesos curriculares de las personas estudiantes universitarias.

La extensión universitaria como práctica emancipadora

Históricamente se habla de extensión desde la Reforma de Córdoba, en Argentina en 1918, donde se estableció que la extensión universitaria es la relación entre universidad - sociedad, interconectada con la docencia (centrada en la formación profesional) y la investigación.

Tommasino y Cano (2016) indican que la extensión crítica “articula elementos de la tradición pedagógica del movimiento de la educación popular latinoamericana (en su vertiente freiriana) y de la investigación-acción-participación (en su tradición falsbordiana)” (p. 12). Ambas visiones se interrelacionan a fin de generar una comprensión de la extensión crítica de una manera más integradora, ya que por una parte se visibilizan los movimientos sociales y por otra se plantea un método de investigación para trabajar desde las voces comunitarias.

Desde los pilares de la extensión crítica se describe la formación de profesionales con compromiso social, la universidad como ente promotor de procesos organizativos y autónomos, centro educativo que promueva la educación transformadora y la construcción de nuevo conocimiento tanto académico como popular. Además de ser una institución articuladora entre la investigación y la extensión como metodologías de enseñanza y aprendizaje (Macchiarola, 2022).

Bajo este panorama, es importante recalcar que esta visión crítica invita a realizar los quehaceres extensionistas desde una práctica emancipadora. Incentivando la auto reflexión sobre la praxis y la consciencia social; así como generar rupturas sobre los estigmas y prejuicios sociales alrededor de las significaciones y significados inmersos en las comunidades.

Freire entiende la concientización como un “proceso mediante el cual los hombres, no como receptores, sino como sujetos de conocimiento, alcanzan una conciencia creciente tanto de la realidad sociocultural que da forma a sus vidas, como de su capacidad para transformar dicha realidad” (Freire, 1990, p.7). Es decir, las personas estudiantes al tomar

conciencia de sus realidades se empoderan con conocimiento y así, se liberan de los actos opresores que las estructuras sociales determinan para establecer el orden social.

A partir de ello, es que la praxis y la crítica extensionista devela un funcionamiento complejo, donde las auto reflexiones, las prácticas y los pensamientos ideológicos convergen en búsqueda de una transformación constante de la realidad. Con el fin de consolidar un proceso dialéctico entre los saberes y realidades comunitarias, con los conocimientos y quehaceres académicos.

De acuerdo con este panorama, es importante entrever que la educación popular y la pedagogía crítica, entendidas como enfoques educativos que buscan la reflexión y el pensamiento crítico para la transformación social de la realidad, así como la investigación-acción participativa, la cual se define como un enfoque metodológico que enfatiza la colaboración entre las personas investigadoras y las participantes, son aspectos que poseen sus orígenes en Latinoamérica. Esto evidencia los esfuerzos que se han realizado para alcanzar la emancipación de pueblos oprimidos y la democratización de los conocimientos.

En estas acciones, se observan el quehacer de las personas extensionistas como las que “desempeñan diferentes iniciativas por alcanzar la emancipación de los sectores más empobrecidos de la región desde la educación como instrumento liberador y fuente de movilidad social” (Robles, 2020, p. 4).

A partir de lo descrito por Robles (2020) es importante determinar que los procesos educativos transversalizados por el ejercicio de la extensión universitaria, es transformadora, ya que genera rupturas en las posturas verticales de poder, en donde la persona educadora enseña la verdad absoluta y la persona estudiante aprende sin la oportunidad de cuestionar a la persona docente. Por esta razón, los procesos transformadores promueven que el aprendizaje se ejecute horizontalmente, lo que significa que “el docente y estudiante están en las mismas condiciones y disposiciones para aprender y ambos se sienten ignorantes; cuando el docente no tenga todas las respuestas de lo que el estudiante debe aprender” (Silva, 2020, p.6). La manera de ejemplificarlo es cuando la persona académica, estudiantes y personas de las comunidades portadoras del saber popular, dialogan entre sí, a fin de construir nuevo conocimiento, el cual toma en consideración la triada: academia-aprendizaje- saberes populares.

Aunado a ello, se considera que, si bien la función de la extensión es que la sociedad sienta y perciba los aportes de la universidad en el acompañamiento comunitario, en la incidencia de políticas públicas y en el mejoramiento de las condiciones de vida, es meritorio que las personas que laboran para las universidades públicas también sean conscientes de los aportes que se pretenden alcanzar desde la institucionalidad. Para esto, es importante mencionar el principio de integralidad, el cual se sustenta en la articulación dialéctica e interconectada entre las tareas de la docencia, la investigación y la extensión. A partir de lo que plantea Galán y Maroschia (2019) “a través de la extensión se comprenden los problemas sociales, se interpela el saber disciplinar con las demandas organizacionales y no todos los docentes participan de proyectos de extensión” (p.8). Es por ello, por lo que su vinculación con la docencia y la investigación es tan importante para la formación profesional.

En este sentido, la integralidad plantea “orientar líneas de investigación y planes de enseñanza, generando compromiso universitario con la sociedad y con la resolución de sus problemas” (Tommasino y Rodríguez, 2010, p.16). Esto permite que, la institucionalidad se enfoque y priorice en una formación profesional más integral, donde la persona estudiante no solamente se construya en las paredes de las universidades, sino también en fincas, en zonas costeras, en bosques, en manglares, en museos u otros espacios relevantes para una formación crítica.

Dado a ello, toma relevancia exponer que “el trabajo práctico suministra magníficas oportunidades para aprender las materias de los programas de estudio, no solo como información, sino como un conocimiento adquirido a través de las situaciones de la vida” (Escorcia *et al.*, 2021, p.3). En esta premisa se evidencia la necesidad presente sobre que las personas docentes, involucren procesos de extensión dentro de la formación universitaria, a fin de que las personas estudiantes se constituyan como profesionales con características integradoras: conocimiento académico y saberes populares dictados por actores sociales ligados a los territorios.

Vinculado a ello, es importante mencionar las tres tesis que menciona Tommasino y Cano (2016), para caracterizar el principio de la integralidad (docencia-extensión e investigación) en el quehacer universitario:

- **Tesis I: La realidad es indisciplinada:** El diálogo interdisciplinario es fundamental para la acción sustantiva de la universidad, ya que permite reconocer no solamente los aportes del conocimiento producido por la academia, sino también el saber popular de las comunidades para la transformación de la realidad (Cerdas y Hernández, 2022).
- **Tesis II: La extensión se aprende y se enseña en la praxis:** La praxis es entendida por lo teórico y lo práctico, representa el enfoque apropiado para la formación en extensión. Esta praxis debe desarrollarse en colaboración con las personas locales y la sociedad en su conjunto, lo cual, es posible a partir de los esfuerzos conjuntos entre los movimientos y las organizaciones sociales populares (Cerdas y Hernández, 2022).
- **Tesis III: La extensión concebida como proceso dialógico y crítico:** puede guiar el avance de las demás funciones universitarias en una institución que aspire a comprometerse con los cambios sociales indispensables. Este enfoque implica fortalecer las prácticas integradas y promover la interacción diaria entre la investigación, la enseñanza, el aprendizaje y la extensión en el contexto mismo del proceso educativo (Cerdas y Hernández, 2022).

De acuerdo con este panorama, se entenderá extensión crítica como una práctica que busca la liberación y la transformación tanto de las personas como de las sociedades a través del diálogo dialéctico, crítico e interdisciplinario.

Estrategias metodológicas asociadas al quehacer de la extensión

Para realizar el ejercicio de la extensión universitaria, es importante conocer sobre estrategias metodológicas que permitan el accionar en el trabajo de campo con las comunidades a trabajar. Por esta razón, se consolidará un bosquejo argumentativo sobre algunas concepciones en torno a las estrategias metodológicas.

Según Gutiérrez *et al.* (2018), las estrategias metodológicas se destacan desde una perspectiva educativa y lúdica. Estas estrategias se presentan como herramientas que promueven la interactividad en el aula de clases, contribuyendo así a la creación de ambientes de aprendizaje significativos. Aunque esta descripción se enfoca en los aspectos de enseñanza y aprendizaje, resulta crucial destacar los procedimientos práctico-

pedagógicos que emergen de la planificación llevada a cabo por los extensionistas en su labor cotidiana.

Quimí (2019) define las estrategias metodológicas del aprendizaje como “un conjunto de pasos, estrategias y técnicas que maximizan la capacidad de aprender, especialmente en las primeras etapas de la vida de un niño, enfocándose en la lectura y escritura” (p.11). Si bien esta autora se concentra en la lectura y escritura, este conjunto de pasos y técnicas es fundamental tenerlas claras al momento de realizar el trabajo de campo en las comunidades, ya que las personas locales se encuentran a la expectativa de consolidar un proceso de aprendizaje de la mano con el conocimiento académico que la universidad extiende. Lo mencionado por Gutiérrez *et al.* (2018) y Quimí (2019) resaltan la importancia de las estrategias desde la perspectiva del aprendizaje, tanto en el aula como en la comunidad.

Batista *et al.* (2016) sostienen que las estrategias metodológicas, basadas en la integración de las funciones principales de la universidad, contribuyen a cumplir con la misión de la institución y con su compromiso social. Ello hace que los procesos sustantivos consolidados en las universidades se caractericen por ser flexibles, contextualizados, transformadores, abiertos y con un carácter sistémico y perspectivo. Por lo tanto, la creación de estrategias metodológicas para la enseñanza, la investigación y la extensión dentro de las universidades refleja su compromiso con la interacción universidad-estado-sociedad.

Curricularización de los procesos de extensión universitaria

La curricularización de la extensión universitaria es una “estrategia política apropiada para incorporar las actividades de extensión a la cotidianeidad de la labor universitaria” (De Michele y Giacomino, 2015, p. 103). Asimismo, planea problematizar y resignificar la práctica docente para formar, enseñar, aprender y evaluar de una manera integral a las futuras personas profesionales, a fin de que las personas egresadas sean competentes en el área de su especialización, así como seres humanos conscientes de la realidad social presente en su contexto.

Aunado a ello, la curricularización supone “incorporar al trayecto académico (currícula) del estudiante universitario diversas modalidades de acciones de campo fuera del aula, en el territorio, que involucren las tres funciones sustantivas de la educación

superior docencia, investigación y extensión” (Vercellino y Del Carmen, 2014, p. 14). En este sentido, es importante mencionar las experiencias que las personas estudiantes desarrollan al aplicar sus conocimientos en contextos reales, desarrollando habilidades de liderazgo y trabajo en equipo, así como contribuir al desarrollo local, social, cultural y económico de las comunidades.

Por tanto, promover la curricularización es inculcar un enfoque que reconozca el valor de la extensión como parte integral del proceso educativo, que incentive integrarla de manera significativa en los programas de estudio de las carreras universitarias. Con el fin de articular que la formación estudiantil no solamente sea formada dentro de las aulas universitarias, sino tomando en consideración el principio de la integralidad, así como también desde los saberes y conocimientos en torno a las realidades comunitarias.

Desafíos de la extensión crítica en la docencia universitaria

El Consejo Nacional de Rectores (CONARE) en su Reglamento Orgánico (2018) y la Universidad Nacional en su Estatuto Orgánico (2015) visibilizan el quehacer de la extensión universitaria. Sin embargo, de acuerdo con las investigaciones de Monge *et al.* (2018), Menéndez (2011) y Loustaunau y Rivero (2016) enmarcadas en las realidades de las universidades en América Latina, es importante destacar una serie de retos y desafíos, los cuales hay que enfrentar a la hora de realizar extensión vinculada a los procesos de docencia universitaria.

En primera instancia, es importante visibilizar las dificultades institucionales que se presentan para que la extensión forme parte de los currículos universitarios, ya sea por presupuestos, asignación de tiempos o conocimientos adquiridos con anterioridad para realizar trabajo de campo. Según Menéndez (2011) la integralidad: extensión-docencia e investigación pueden contribuir “de manera significativa a una mejor calidad y pertinencia universitaria, participando en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en la generación de nuevos conocimientos y en la apropiación social de los mismos, concentrando esfuerzos para una mayor inclusión y cohesión social” (p.1). En este sentido, el autor destaca la relevancia que tiene el principio de integralidad para la formación de personas profesionales, ya que constituir los procesos de enseñanza desde la teoría y la práctica es

más enriquecedor debido a que las personas estudiantes toman consciencia de la realidad social que se presenta en los contextos comunitarios.

Otro desafío importante para evidenciar es la “deslegitimación y desvaloración del trabajo social/comunitario a lo interno de las instituciones y de otras limitaciones vigentes que socavan la sostenibilidad de estas prácticas” (Monge *et al.*, 2018, p.132). Dentro del imaginario social colectivo en distintas ocasiones se les ha cuestionado a las universidades públicas su compromiso con la sociedad civil y las maneras en las que proyecta sus alcances. Justamente por eso, uno de los mayores retos es legitimar que la extensión universitaria sea sostenible en el tiempo, a fin de que tanto la institucionalidad como las personas estudiantes y la sociedad civil se vinculen estrechamente para los procesos de aprendizaje consientes y situados.

Con relación a ello, se encuentra el ejercicio docente que se focaliza únicamente dentro de las aulas universitarias, sin tomar en consideración los aportes que podrían realizar los fenómenos sociales presentes en las comunidades o territorios. Según Loustaunau y Rivero (2016) se basan en la idea de que “la extensión propone generar saberes fuera o dentro de la universidad, que dichos saberes los aportan también actores comunitarios, pone en cuestionamiento a la universidad tradicional como poseedora del saber” (p. 7). Lo anterior, se contrapone estrechamente con los principios de la pedagogía tradicional, la cual, observa al proceso educativo como un reproductor de “lo memorístico y lo rutinario en lo intelectual” (Galván y Siado, 2021, p.4). Debido a que se sustenta desde la aplicación de metodologías magistrales, la pizarra como instrumento principal, el uso de una presentación cargaba de texto en sus diapositivas y no se incentiva la participación de las personas estudiantes.

Asimismo, se reconoce el poco tiempo que institucionalmente se les brinda a las personas docentes para que puedan inscribirse en procesos de extensión, ya que, dentro del ordenamiento presupuestario de las universidades públicas, la vinculación de la extensión con la docencia universitaria parece no ser una prioridad. Monge *et al.* (2018) reconocen una cultura institucional que “desestimula y deslegitima estas prácticas como parte de las funciones prioritarias de la academia y la universidad, reflejada en aspectos de comprensión de la misión social de la universidad y la falta de reconocimiento académico del trabajo comunitario” (p. 134). Por ello, las personas académicas que logran interconectar a la

sociedad con sus procesos de enseñanza y aprendizaje muchas veces lo realizan desde sus propios medios y tiempos o bien, con algunos pocos recursos que sí se les asigna desde la institución. Según Monge *et al.* (2018):

Docentes y gestores académicos coinciden en el debilitamiento y desgaste que les ocasiona luchar contra la inestabilidad financiera, la desigualdad de presupuestos institucionales respecto a la docencia y la investigación, la falta de reconocimiento académico del trabajo comunitario, el débil interés político institucional por la extensión de posicionar el *community engagement* y la extensión como una función académica prioritaria, en equidad con la docencia y la investigación. (p.134)

Debido a esta fundamentación, se reconoce como último desafío, la sostenibilidad en el tiempo de los programas, proyectos y actividades académicas que se pueden asociar a cursos o actividades de docencia, ya que la ejecución a largo plazo de estos, dependerá también de la distribución presupuestaria asignada para el año en curso, así como la disposición de tiempos para asignarle a las personas docentes que se encuentran contratadas por las universidades públicas, específicamente en la Universidad Nacional para este caso. Por tanto, es importante visibilizar que la voluntad política, la poca empatía por el reconocimiento de los saberes populares desde una pedagogía tradicional y los recortes presupuestarios son afectaciones directas para relacionar la extensión con la docencia universitaria.

Pedagogía Crítica como modelo pedagógico del quehacer extensionista

Para hablar de un modelo pedagógico en específico, es necesario comprender que este concepto hace alusión a “un sistema de principios teóricos que representan, explican y guían la construcción e implementación del currículo y se materializa en las prácticas pedagógicas y en las interacciones maestro docente-objeto de conocimiento” (Behar *et al.* 2007, p.15).

Al hablar de pedagogía crítica, indirectamente es necesario hacer referencia a la pedagogía tradicional, ya que la visión crítica y transformadora de los procesos de construcción del conocimiento yacen justamente de la necesidad de liberarse de prácticas opresoras de la postura tradicional verticalista. De acuerdo con Chávez (2011), la educación tradicional “ha sido y es, represiva y coercitiva en la parte moral, memorística en lo

intelectual, discriminatoria y elitista en el plano social, conformista en lo cívico; produciendo un estudiante pacifista en lo intelectual, no creativo y sin iniciativa” (p.25).

Los exámenes memorísticos, la conducta impecable, el buen ejemplo y la persona docente como el “portador absoluto del conocimiento” inspiraron a consolidar un modelo pedagógico que se centrará en la transformación social. Es por ello, que “la pedagogía crítica plantea entregarle “un especial protagonismo al sujeto como agente de cambio y transformación social” (Carbonell, 2015, p. 65). Para ello las personas docentes y estudiantes deben consolidar procesos de diálogo, reflexión y ejercicios prácticos para el análisis de la realidad. A medida que cada vez se alcance mayor reflexión y se elimine del imaginario social la perspectiva memorística y mecánica del conocimiento, así ganará más la educación y la sociedad.

Asimismo, es importante señalar la manera en la que se comprende la educación desde este modelo pedagógico: “como posibilidad para la identificación de problemas y para la búsqueda de alternativas de solución desde las posibilidades de la propia cultura” (Ramírez, 2008, p.2). En este sentido, la pedagogía crítica entiende los procesos educativos desde la interacción con otros seres humanos donde se dialoga y se comprende para construir acciones que transformen la realidad, en este caso a la del estudiantado. Donde la escuela deja de ser “un espacio de reproducción ideológica y social, sino un escenario de investigación y de resistencia contrahegemónica” (Ramírez, 2008, p.8).

Dentro de este modelo, se encuentran supuestos teóricos que respaldan los postulados que acompañan la esencia de la pedagogía crítica. De acuerdo con Ramírez (2008) “la participación social, la comunicación horizontal entre los diferentes actores que integran los estamentos, la significación de los imaginarios simbólicos, la humanización de los procesos educativos, la contextualización del proceso educativo y la transformación de la realidad social” (p.3) son algunos de los supuestos prioritarios que orientan el quehacer de la pedagogía desde una mirada crítica. Sin embargo, los postulados no son únicamente líneas teóricas, sino que marcan una hoja de ruta para la aplicación de este modelo en la vida cotidiana. La construcción del currículo y los procesos de enseñanza y aprendizaje se encuentran totalmente interconectados con la realidad social en la que se vive. Así como la participación estudiantil es activa, consciente de los procesos de que se están viviendo para

consolidar así aprendizajes significativos y situados no solo en la academia, sino también en la cotidianidad.

Con relación a ello, se encuentra el aprendizaje experiencial planteado por David Kolb que, si bien no se centró en las pedagogías críticas, sino en el modelo pedagógico experiencial, se indagaban “los procesos cognitivos asociados al abordaje y procesamiento de las experiencias, y en identificar y describir los diferentes modos en que realizamos dicho proceso, esto es, en los diferentes estilos individuales de aprendizaje” (Gómez, 2010, p.2). Esto posee una estrecha relación con los supuestos teóricos de la pedagogía crítica; así como parte de la idea de que las personas estudiantes viven un proceso de aprendizaje continuo, donde el conocimiento se crea a través de la transformación de las experiencias.

En este aprendizaje, se considera que para construir conocimiento se deben atravesar cuatro etapas fundamentales: vivir la experiencia concretamente o bien transformar una experiencia ya vivida, reflexionar sobre las acciones realizadas desde diversas perspectivas, conceptualizar o sistematizar las vivencias desde las reflexiones y, por último, ejecutar nuevas acciones a partir de las reflexiones realizadas (Gómez, 2010). En este sentido, la reflexión constante de una experiencia ya realizada es lo que permite que se construya nuevo conocimiento. Así como, se evidencian los distintos estilos de aprendizaje que poseen las personas estudiantes.

Para el caso del ejercicio de la extensión universitaria, los principios de este modelo vinculados con la pedagogía crítica son fundamentales, ya que los procesos de capacitación y educación popular son basados en las experiencias que se viven o se han vivido en los contextos comunitarios. Por lo tanto, las personas de la comunidad son las principales protagonistas de sus procesos de aprendizaje desde este modelo pedagógico y al momento de construir nuevo conocimiento sentando las bases en la reflexión propia y consciente, es cuando se logran los procesos de transformación, los cuales, son tan necesarios para determinar que las personas son agentes de cambio tanto dentro de las aulas como en las comunidades.

Prácticas Pedagógicas aplicadas en los territorios

Según Freire, la educación debe entenderse “como una realidad humana que puede ser utilizada tanto para la opresión como para la liberación de los pueblos según sea la

intencionalidad que se imprima a la misma” (Gómez, 2018, p.2). Por ello, las prácticas que se realizan para la liberación de los pueblos oprimidos son tan importantes cuando se habla de los procesos de docencia vinculados con la extensión universitaria.

Para hablar de praxis pedagógica, es meritorio referirse al proceso de reflexión crítica sobre la teoría educativa y su aplicación en la vida cotidiana. Lo que significa la planificación de clases, el diseño de actividades educativas, la interacción con las personas estudiantes, la evaluación del aprendizaje y la adaptación de las estrategias pedagógicas según las necesidades y características individuales de las personas estudiantes o participantes en las comunidades.

La praxis o práctica pedagógica es una “interrelación personal que respeta al individuo y pretende alcanzar un desarrollo pleno de sus capacidades, aptitudes y actitudes relacionadas a la organización social y política de la educación a lo largo de la historia” (Mendoza *et al.*, 2020 p.3). En este sentido, la interrelación entre personas no es únicamente focalizado en las capacidades, aptitudes y actitudes de las personas estudiantes, sino también, es importante reflexionar en cómo será nuestra praxis al momento de estar en las comunidades o territorios con los que se plantea trabajar.

De acuerdo con Tommasino y Rodríguez (2010) “la extensión en su dimensión pedagógica constituye una metodología de aprendizaje integral y humanizadora” (p.16). A partir de ello, se invita a reflexionar justamente sobre las prácticas que incentiven la integralidad en los procesos de aprendizaje, tomando en consideración los estilos de aprendizaje, los niveles de educación formal en las zonas vulnerables del país, así como el respeto por los saberes tradicionales y locales que se puedan expresar a la hora de trabajar.

Por tanto, praxis pedagógica será entendida como ese proceso dinámico y reflexivo mediante el cual las personas docentes aplican sus conocimientos teóricos y experiencias prácticas para facilitar el aprendizaje de las personas estudiantes y de las personas locales en los territorios asociados al trabajo de extensión universitaria. Sin embargo, para ejecutar estas prácticas es relevante tomar en consideración las estrategias pedagógicas, ya que son los mecanismos que se utilizan para ejercer la pedagogía tanto dentro de las aulas como en los territorios.

Desde la visión de Gamboa *et al.* (2013), las estrategias pedagógicas se comprenden como “todas las acciones realizadas por el docente, con el fin de facilitar la formación y el

aprendizaje de los estudiantes” (p.3). No obstante, se considera que no son solamente acciones, sino escenarios que buscan organizar las actividades formativas para incentivar el proceso de enseñanza y aprendizaje en las personas estudiantes. Y estos escenarios, son importantes que sean tomados en cuenta por las personas que ejecutan la extensión universitaria, ya que, si se planifica una capacitación orientada en una zona con baja escolaridad para adultos o adultos mayores, se deben construir estrategias que pedagógicamente sean coherentes con las necesidades de la población meta y con los objetivos por las personas capacitadoras.

De acuerdo con Duber *et al.* (2022), “las estrategias pedagógicas denominan toda acción que realiza un docente con el objetivo de facilitar el aprendizaje de los estudiantes y contribuir de esta manera al desarrollo académico del alumno”. (p.2) Bajo el encuadre de estos autores, es necesario tomar en cuenta que, a la hora de planificar las estrategias pedagógicas como escenario educativo, es necesario tomar en consideración el contexto comunitario en el que se encuentran, las características geográficas y socioculturales que se presentan en los territorios. Así como, pensar e imaginar en los estilos de aprendizaje, tipos de inteligencias y las diferentes maneras que existen para aprender hoy en día.

Al momento de realizar este ejercicio, será necesario tomar en consideración los postulados del Diseño Universal de Aprendizajes (DUA), el cual fue desarrollado por el Centro de Tecnología Especial Aplicada (CAST) y lo definen como “un conjunto de principios para desarrollar el currículum que proporcionen a todos los estudiantes igualdad de oportunidades para aprender” (CAST, 2011, párr.11). Dichos postulados incentivan la democratización y construcción de conocimiento, a fin de que todas las personas estudiantes puedan aprender desde diferentes enfoques.

Para esta diversidad de enfoques, es posible orientar las estrategias desde los objetivos que se pretenden cumplir ya sea en un aula universitaria o en una comunidad; para ello, se consolidan estrategias basadas en la resolución de problemas o proyectos, en competencias, desde la experiencia, el aprendizaje autónomo o bien fomentando las discusiones basadas en el dialogo de saberes. Así, se consolidará un proceso de enseñanza dirigido a los distintos estilos de aprendizaje presentes al momento de realizar el curso, taller o capacitación planificada.

Asimismo, desde este contexto, se considera relevante el pensamiento de Rabanal *et al.* (2020), quienes “sostienen que es importante fomentar en los estudiantes la capacidad de controlar las emociones, tener empatía, capacidad para enfrentar las adversidades, así como habilidades de socialización para afrontar los retos de la vida” (p15). Ello, se vincula con lo que plantea Coaquira (2020), ya que no solamente toma en consideración las estrategias pedagógicas, sino que acuña el término de prácticas pedagógicas para definir “el desarrollo de las competencias en los estudiantes porque se ajustan a los problemas y retos de la sociedad” (p.6). En este sentido, las personas docentes que educan no solamente en las aulas, sino también en las comunidades rurales, costeras o urbanas, deben tomar en consideración las características y competencias que poseen las personas de las comunidades, a fin de que los conocimientos sean construidos desde la realidad social y que así, no se repliquen las características homogeneizadoras de las prácticas tradicionales.

Por tanto, las estrategias pedagógicas no serán únicamente entendidas como las acciones que se realizan para planificar la ejecución de una clase, sino que será un escenario donde se contengan prácticas pedagógicas que tomen en consideración mecanismos cognitivos, afectivos y motrices para la construcción del proceso de enseñanza y aprendizaje de las personas estudiantes tanto dentro de los espacios legitimados por la academia como en las comunidades.

Formación profesional con conciencia social

En este apartado, resulta esencial resaltar los aportes teóricos derivados de la concepción social de la “Universidad como responsable de la Educación Superior”. Esto se debe a que la universidad posee la tarea de construir y desarrollar currículos, capacitar a las personas docentes y promover una educación integral para la formación de las personas profesionales.

Llerena (2014) propone la necesidad de redefinir el concepto de formación profesional, el cual, se comprende como “un proceso de complejidad política, cultural y administrativa por sus orientaciones académicas, su tamaño y la calidad de sus programas” (p.3). Para alcanzarlo, es meritorio considerar las necesidades del mercado laboral y los cambios sociales a través del tiempo. Esto permite que la formación de profesionales se

realice a partir de decisiones meticulosas con respecto a la planificación, diseño y ejecución del currículo.

Asimismo, se plantea que la formación profesional funde conocimientos no solamente en el área disciplinaria que se escogió como sociología, biología, historia, derecho, entre otras. Sino también en capacidades para la vida, donde la perspectiva humanista y la empatía toman el protagonismo, a fin de que la formación académica, no solamente se refuerce desde las teorías, sino también desde las experiencias prácticas que se logren consolidar con comunidades. Esto permitirá que los conocimientos construidos en espacios académicamente legitimados se apliquen en contextos situados de realidad social.

Inciarte y Canquis (2009) proponen que "la búsqueda de nuevas maneras de formar al profesional de hoy es constante, en el horizonte, no hay recetas, no puede haberlas en un mundo en el que ya no es posible el pensamiento único" (p. 3). Este enfoque destaca el proceso dialéctico que atraviesa una persona estudiante durante su formación profesional, el cual, se caracteriza por ejercer un diálogo continuo con los aprendizajes tanto dentro de la academia como de sus vivencias en su entorno social. Además, se resalta la necesidad de implementar relaciones interdisciplinarias, donde se promueva la colaboración entre diferentes disciplinas para abordar temáticas complejas de una manera más integral.

De esta manera, al comprender la realidad social desde distintas áreas del conocimiento y en el aula como en el campo, las personas estudiantes desarrollarán una comprensión y consciencia de los imaginarios sociales y colectivos que distinguen a cada una de las comunidades de Costa Rica y el mundo. Así como, se incentiva la visibilización de los saberes populares, las necesidades y condiciones de vida presentes en los territorios para alcanzar la justicia social a través de procesos de reflexión crítica sobre la praxis profesional.

Sin embargo, las personas estudiantes y docentes universitarios no pueden vivir estos procesos, si el currículo no permite los espacios necesarios para interactuar entre la academia y los saberes populares. Por ello, es importante comprender que la construcción del currículo es un proceso que busca la transformación de la praxis tanto de la persona estudiante como de la persona docente. Además de que se les invite a cuestionar las estructuras sociales y prácticas opresoras que se presentan en la vida cotidiana.

Con relación a lo anterior, Valera (2010) menciona que la formación profesional es vista como:

Un proceso en el que los sujetos desarrollan el compromiso social y profesional, la flexibilidad ante la cultura, la trascendencia en su contexto, toda vez que elevan su capacidad para la reflexión divergente y creativa, para la evaluación crítica y autocrítica, para solucionar problemas, tomar decisiones y adaptarse flexiblemente a un mundo cambiante. (p.5)

A partir de estos panoramas, es fundamental dejar en evidencia que la formación profesional basada en los principios de la integralidad, el contexto social, los valores humanos y sociales, forman a profesionales con conciencia social, apegados a una ética moral y conscientes de la realidad de los territorios lejanos a las aulas universitarias. Además, un currículo que considere formar a la persona estudiante con dichos procesos de conciencia permite que este se prepare para enfrentar los retos y desafíos presentes en la cotidianidad, así como se le impulsa a trabajar por una sociedad más justa y equitativa.

Conclusiones

Hoy en día, la extensión universitaria es el futuro para alcanzar una formación profesional con conciencia social, ya que, desde el principio de la integralidad, la educación superior debe entrelazar la docencia, investigación y extensión en los procesos de enseñanza y aprendizaje desde cualquier área. Esto para alcanzar compromiso social, a fin de que las personas profesionales busquen trabajar por la justicia social y que no solamente se conviertan en personas trabajadoras que repliquen los ideales capitalistas: hacer dinero y olvidar la empatía por la humanidad.

Además, la extensión crítica deberá comprenderse como una práctica emancipadora, ya que promueve la reflexión, el diálogo y el empoderamiento de las personas docentes y estudiantes a través del conocimiento y la praxis pedagógica en las comunidades. Sin embargo, para alcanzar dicha emancipación, hay que enfrentar una serie de desafíos institucionales, los cuales, en estos momentos, limitan la inclusión de la extensión en los currículos de las carreras universitarias. Por parte del Estado Costarricense, no se incentiva regularmente una cultura que valore el trabajo comunitario y social realizado por las universidades públicas.

A partir de ello, es necesario curricularizar la extensión, con el objetivo de incorporar este elemento en los programas de estudios universitarios de cualquier carrera que se imparta. Debido a los contextos sociales actuales, las necesidades que emergen día con día y la vulnerabilización presente en las zonas lejanas y olvidadas por los gobiernos locales y el gobierno central, es crucial que las personas estudiantes y docentes estén presentes en estos territorios y que la formación profesional no solo se limite al aula, sino que se extienda a contextos cotidianos y de la realidad comunitaria.

Para implementar esta curricularización, se propone apelar a las metodologías participativas, a construir estrategias pedagógicas que involucren a las personas estudiantes, docentes y personas de las comunidades en un proceso de aprendizaje y construcción de conocimientos conjunto. Esto, con el fin de que la academia visibilice las voces de los pueblos que han sido o siguen reprimidos por las estructuras sociales y los comportamientos de opresión por sectores económicamente más favorecidos.

Por tanto, se destaca la necesidad de una educación superior que no solo imparta conocimientos académicos, sino que también forme a las personas estudiantes en la práctica y la conciencia social a través de la extensión universitaria, fundamentado pedagógicamente en modelos que busquen tanto la transformación de la praxis docente, como los imaginarios sociales de las personas estudiantes.

¡Los saberes tradicionales y los conocimientos comunitarios también son principios pedagógicos para la formación profesional! (Mónica Fernández Valerio, 2024)

Referencias

- Barreno, M., Barreno, Z., & Olmedo, A. (2018). La educación superior y su vinculación con la sociedad: Referentes esenciales para un cambio. *Revista Universidad y Sociedad*, 10(1), 40-45. <https://tinyurl.com/bdcuf53h>
- Batista, A., González, O., & Ortiz, T. (2016). Curricularización de la extensión universitaria para la promoción de la salud en la Universidad de La Habana: Un acercamiento a su conceptualización y praxis. *Revista de Extensión Universitaria +E*, 6, 112-119. <https://n9.cl/ep70h>
- Behar, P., Passerino, L., & Bernardi, M. A. (2007). *Modelos pedagógicos para la educación a distancia*. <https://n9.cl/h2u84>

- CAST. (2011). *Universal design for learning guidelines version 2.0*. Wakefield, MA:
Author. <http://www.cast.org/udl/index.html>
- Chávez, M. (2011). Reseña de *El aprendizaje basado en problemas: Una propuesta metodológica en educación superior*. *Revista Electrónica Sinéctica*.
<https://n9.cl/ijhwe4>
- Carbonell, J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI: Alternativas para la innovación educativa*.
<https://acortar.link/orF9kr>
- Cerdas, Y., & Hernández, G. (2022). La integración de la extensión en el currículo de la Universidad Nacional. *Revista Universidad en Diálogo*, 12(2), 73-100.
<https://n9.cl/akpx2>
- Coaquira, C. (2020). Prácticas pedagógicas desde el enfoque socioformativo: Una autoevaluación docente en Perú. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, 21(2), 260-274.
<https://n9.cl/t97x9>
- Consejo Nacional de Rectores. (2018). *Reglamento orgánico del Consejo Nacional de Rectores y de la Oficina de Planificación de la Educación Superior*.
<https://tinyurl.com/mm2v5seu>
- De Michele, D., & Giacomino, M. (2015). Curricularización de la extensión universitaria: Primeras experiencias en la UNER. En J. Castro & F. Oyarbide (Comps.), *Los caminos de la extensión en la universidad argentina* (pp. 97–117).
<https://n9.cl/wo26mz>
- Duber, J., Loor, C., & Pozo, M. (2022). Estrategias pedagógicas en el desarrollo cognitivo. *Revista Pedagogía*, 1-10. <https://n9.cl/n6izd>
- Escorcía, D., Pinzón, D., & Bolívar, S. (2021). Desarrollo del aprendizaje autónomo en los estudiantes de educación básica y media. *Revista de Investigación y Desarrollo en TIC*, 12(2), 31-48. <https://n9.cl/05jdz>
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación*. Paidós.
- Galán, L., & Maroscia, C. (2019). El desafío de la integralidad docencia, extensión e investigación: Una experiencia innovadora de la Facultad de Ciencias Económicas de la UNLP y las organizaciones de la sociedad civil del Gran La Plata. *Universidad Nacional de Tucumán*. <https://tinyurl.com/362e2vjs>

- Galván, A., & Siado, E. (2021). Educación tradicional: Un modelo de enseñanza centrado en el estudiante. *Revista Interdisciplinaria de Humanidades, Educación, Ciencia y Tecnología*, 7(12). <https://tinyurl.com/5y29ayxf>
- Gamboa, M., García, Y., & Beltrán, M. (2013). Estrategias pedagógicas y didácticas para el desarrollo de las inteligencias múltiples y el aprendizaje autónomo. *Revista Investigaciones*, 12(1), 1-28. <https://tinyurl.com/35k3v9jy>
- Gómez, J. (2010). *El aprendizaje experiencial*. Universidad de Buenos Aires. <https://n9.cl/88qfy>
- Gómez, J. (2018). Educación, comunidad y liberación: Comentarios a partir del pensamiento pedagógico de Paulo Freire y Alejandro Cerletti: Aportes a la enseñanza de la filosofía. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 103-113. <https://n9.cl/742a4>
- Gutiérrez, J., Gutiérrez, C., & Gutiérrez, J. (2018). Estrategias metodológicas de enseñanza y aprendizaje con un enfoque lúdico. *Revista de Educación y Desarrollo*, 37-46. <https://n9.cl/gref1>
- Inciarte, A., & Canquis, L. (2009). Una concepción de formación profesional integral. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, 10(2), 38-61. <https://n9.cl/0rtfy>
- Llerena, O. (2014). El proceso de formación profesional desde un punto de vista complejo e histórico-cultural. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 15(3), 1-24. <https://n9.cl/30cwo>
- Loustaunau, G., & Rivero, A. (2016). Desafíos de la curricularización de la extensión universitaria. *Revista Masquedós*, (1), 37-45. <https://tinyurl.com/n2vzmmmsp>
- Macchiarola, V. (2022). Extensión crítica: Aproximaciones epistemológicas a una práctica universitaria alternativa. *Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación*, 7(1), 1-14. <https://tinyurl.com/tu4y7j7n>
- Mendoza, D., Flores, E., Revilla, L., Cejas, M., & Navarro, M. (2020). Práctica pedagógica de la educación ecuatoriana en el siglo XXI. *Revista Edetania: Estudios y propuestas socioeducativas*, (57), 1-32. <https://tinyurl.com/3zxffr76>
- Menéndez, G. (2017). Desarrollo y conceptualización de la extensión universitaria: Un aporte de la Secretaría de Extensión de la Universidad Nacional del Litoral para el análisis y debate acerca de la extensión universitaria. <https://n9.cl/9lodm>

- Monge, C., Zlateva, P., & Boni, A. (2018). Extensión universitaria y aprendizaje-servicio: Análisis de dos casos en Sudáfrica y Costa Rica desde el enfoque de las capacidades para el desarrollo humano. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 41(1), 1-28. <https://tinyurl.com/2h5h3sp4>
- Quimí, Y. (2019). Estrategias metodológicas de lectoescritura en el aprendizaje significativo: Diseño de guía didáctica. *Revista de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación*, 6(3), 10-15. <https://tinyurl.com/932ndakr>
- Rabanal, R., Huamán, C. R., Murga, N. L., & Chauca, P. (2020). Desarrollo de competencias personales y sociales para la inserción laboral de egresados universitarios. *Revista de Ciencias Sociales*, 26(2), 250-258. <https://tinyurl.com/3wmjismvy>
- Ramírez, R. (2008). La pedagogía crítica: Una manera ética de generar procesos educativos. *Revista Folios*, 28, 108-119. <https://n9.cl/jfu1a>
- Robles, A. (2020). La extensión universitaria crítica ante la avanzada neoliberal. *Revista Universidad en Diálogo*, 10(2), 167-179. <https://n9.cl/p9h84>
- Silva, W. (2020). Una mirada hacia los procesos horizontales y emancipatorios en el acto educativo. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 17(34), 127-137. <https://n9.cl/dvt6r>
- Tommasino, H., & Rodríguez, N. (2010). Tres tesis básicas sobre extensión y prácticas integrales en la Universidad de la República. *Revista Cuadernos de Extensión, Integralidad: Tensiones y perspectivas*, 1, 19-42. <https://n9.cl/h6c6l>
- Tommasino, H., & Cano, A. (2016). Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el siglo XXI: Tendencias y controversias. *Revista Universidades*, 67, 7-24. <https://n9.cl/8jwiq>
- Universidad Nacional. (2015). *Estatuto orgánico*. <https://tinyurl.com/y8uaa79u>
- Valera, R. (2010). El proceso de formación del profesional en la educación superior basado en competencias: el desafío de su calidad, en busca de una mayor integralidad de los egresados Civilizar. *Revista de Ciencias Sociales y Humanas* (10)-18, 117-134. <https://tinyurl.com/9bvf6ufb>

Vercellino, S. y Del Carmen, J. (2014). Curricularización de la extensión universitaria: perspectivas, experiencias y desafíos. Ponencia presentada en las III Jornadas de Extensión del Mercosur JEM, Tandil, Argentina. <https://n9.cl/wsc4z>

DECLARACIÓN JURADA

Yo, Mónica Clemencia Fernández Valerio, cédula de identidad 116630742, estudiante de la Universidad Nacional, declaro bajo fe de juramento y consciente de las responsabilidades penales de este acto, que soy autor intelectual del Trabajo Final de Graduación Titulado **“La extensión universitaria como práctica pedagógica en la formación de profesionales con conciencia social en la Universidad Nacional de Costa Rica”**, para optar por el grado de Maestría en Educación con énfasis en Pedagogía Universitaria.

A handwritten signature in blue ink, consisting of a stylized 'M' and 'F' intertwined, with a long horizontal stroke extending to the right.

Heredia, a los 19 días del mes de agosto del año 2024.

Refrendo

Los abajo firmantes avalamos el Trabajo de Graduación de la estudiante Mónica Fernández Valerio, cédula 118630742, que lleva como título **La extensión universitaria como práctica pedagógica en la formación de profesionales con consciencia social en la Universidad Nacional de Costa Rica**, dado que cumple con las disposiciones vigentes y la calidad académica requerida por el posgrado.

**JESUS IRAN
BARRANTES
LEON
(FIRMA)** Firmado digitalmente
por JESUS IRAN
BARRANTES LEON
(FIRMA)
Fecha: 2024.10.02
13:46:32 -05'00'

Jesús Irán Barrantes León

Profesor Tutor

Maestría en Educación

Firmado por RITA MARIA ARGUEDAS VIQUEZ (FIRMA)
PERSONA FISICA, CPT-01-0734-0085
Fecha declarada: 06/10/2024 05:40 PM
Razón: Ref Mónica Fernández
Lugar: Maestría Contacto: Dayana

M. Ed Rita Arguedas Víquez

Coordinadora

Maestría en Educación