

Currículos Innovadores con Impacto Social: la Integralidad de las funciones sustantivas

**Innovative Curricula with Social
Impact: The Integrality of
substantive functions**

**Currículos inovadores com
impacto social: a indissociabilidade
ensino-pesquisa-extensão**

Cierre de edición el 01 de enero del 2023

<https://doi.org/10.15359/udre.13-1.5>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/dialogo/index>
universidadendialogo@una.ac.cr

Simone Imperatore

Universidade Feevale

 <https://ror.org/05gefd119>

Novo Hamburgo, Brasil

 simone@imperatore.com.br

 <https://orcid.org/0000-0003-3152-2760>

Dinora Tereza Zucchetti

Universidade Feevale

 <https://ror.org/05gefd119>

Novo Hamburgo, Brasil

 dinora@feevale.br

 <https://orcid.org/0000-0002-7122-1025>

Merlin Ivania Padilla Contreras

Universidad Nacional Autónoma de
Honduras

 <https://ror.org/03xyve152>

Tegucigalpa, Honduras

 ivaniapadilla@unah.edu.hn

 <https://orcid.org/0000-0003-0759-5089>

Anayancy Delcid Ramírez

Universidad Nacional Autónoma de
Honduras

 <https://ror.org/03xyve152>

Tegucigalpa, Honduras

 anayancy.delcid@unah.edu.hn

 <https://orcid.org/0000-0001-5055-7163>

Recibido • Received • Recebido: 23/11/2022 / Corregido • Revised • Revisado: 24/11/2022
Aceptado • Accepted • Aprovado: 18/12/2022

**Resumen:**

Bibliográfico, descriptivo y prospectivo, este ensayo tiene como objetivo señalar posibilidades y desafíos en la implementación de la curricularización de la función de vinculación universidad sociedad, como se le denomina en la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH), en diálogo con las epistemologías y experiencias latinoamericanas y en consonancia con los estudios de Freire, Tommasino, Imperatore, Tobón, Castro, entre otros. Se instituye como subsidio para las discusiones en curso de cara a la sistematización e institucionalización de las trayectorias curriculares en las carreras de la UNAH, guiadas por el modelo de extensión crítica. Sus principales características son: la integralidad de funciones sustantivas; prácticas socioeducativas, socio-comunitarias y socio-productivas relacionadas con la realidad hondureña; interdisciplinariedad e interprofesionalidad; incidencia en la formación académica e impacto y transformación social. Señala como desafíos comunes, a partir del diálogo con profesores y directivos, la necesidad de desarrollar colaborativamente nuevas arquitecturas pedagógicas basadas en epistemologías sociocríticas, holísticas y posmodernas, utilizando como metodología de trabajo el diálogo dentro de la universidad, integrando los equipos pedagógicos de docencia, investigación y vinculación, en articulación con los diferentes actores y sectores sociales. La definición de prácticas integrales, a su vez, constituye el eje fundante de la trayectoria para implementar el cambio propuesto, además de la redefinición del concepto de vinculación y la necesaria eliminación de barreras jerárquicas dentro de las carreras y/o fronteras disciplinarias. No menos importante, es necesaria la profundización de la discusión sobre metodologías y procesos de evaluación coherentes con tales epistemologías y arquitecturas. En el ámbito de la gestión se deben orientar temas como la superación de la cultura del trabajo aislado y la reducción de la distancia entre los procesos académicos y de gestión. La necesidad de fortalecer dinámicas de trabajo cooperativo e integrado en las instituciones y entre éstas y su territorio, la compatibilidad de tiempos académicos y sociales, la regulación de actividades y trayectorias de integración curricular, también forman parte de la lista de retos a superar. Aun así, la limitación de las fuentes de financiación, las dificultades logísticas, la falta de apertura de los profesores al cambio propuesto son señales de un largo camino por recorrer.

Palabras clave: vinculación; extensión crítica; currículos innovadores; prácticas socioformativas.



Abstract:

Bibliographic, descriptive and prospective, this essay aims to point out possibilities and challenges in the implementation of the curricularization of the university-society linkage function, as it is called at the National Autonomous University of Honduras (UNAH), in dialogue with the epistemologies and Latin American experiences and in line with the studies of Freire, Tommasino, Imperatore, Tobón, Castro, among others. It is instituted as a subsidy for the ongoing discussions with a view to the systematization and institutionalization of the curricular trajectories in the UNAH careers, guided by the critical extension model. Its main characteristics are the integrality of substantive functions; socio-educational, socio-community and socio-productive practices related to the Honduran reality; interdisciplinarity and interprofessionality; influence academic training and impact and social transformation. He points out as common challenges, based on dialogue with teachers and administrators, the need to collaboratively develop new pedagogical architectures based on socio-critical, holistic and postmodern epistemologies, using dialogue within the university as a work methodology, integrating teaching pedagogical teams, research and outreach, in articulation with the different actors and social sectors. The definition of comprehensive practices, in turn, constitutes the founding axis of the trajectory to implement the proposed change, in addition to the redefinition of the concept of linkage and the necessary elimination of hierarchical barriers within careers and/or disciplinary boundaries. No less important, it is necessary to deepen the discussion on evaluation methodologies and processes consistent with such epistemologies and architectures. In the field of management, issues such as overcoming the culture of isolated work and reducing the distance between academic and management processes should be addressed. The need to strengthen cooperative and integrated work dynamics in the institutions and between them and their territory, the compatibility of academic and social times, the regulation of activities and curricular integration trajectories, are also part of the list of challenges to overcome. Even so, the limited sources of funding, the logistical difficulties, and the lack of openness of teachers to the proposed change are signs of a long way to go.

Keywords: linkage; critical extension; innovative curricula; socioformative practices

**Resumo:**

Bibliográfico, descritivo e prospectivo, este ensaio visa apontar possibilidades e desafios na implementação da curricularização da função de vinculação universidade-sociedade, como é denominada na Universidade Nacional Autónoma de Honduras (UNAH), em diálogo com epistemologias e experiências latino-americanas, em consonância com os estudos de Freire, Tommasino, Imperatore, Tobón, Castro, entre outros. Instituiu-se como subsídio para as discussões em curso com vistas à sistematização e institucionalização das trajetórias curriculares nas carreiras da UNAH, pautadas pelo modelo de extensão crítica, cujas características são: a integralidade das funções substantivas; práticas socioeducativas, sociocomunitárias e socioprodutivas relacionadas com a realidade hondurenha; interdisciplinaridade e interprofissionalidade; impacto na formação acadêmica e impacto e transformação social. Aponta como desafios comuns, a partir do diálogo com professores e gestores, a necessidade de desenvolver de forma colaborativa novas arquiteturas pedagógicas baseadas em epistemologias sociocríticas, holísticas e pós-modernas, utilizando o diálogo dentro da universidade como metodologia de trabalho, integrando equipes pedagógicas de ensino, pesquisa e extensão, em articulação com os diferentes atores e setores sociais. A definição de práticas integrais, por sua vez, constitui o eixo fundante da trajetória de implementação da mudança proposta, além da redefinição do conceito de vinculação e a necessária eliminação de barreiras hierárquicas nos cursos e/ou limites disciplinares. Não menos importante, é preciso aprofundar a discussão sobre metodologias e processos de avaliação condizentes com tais epistemologias e arquiteturas. No campo da gestão devem ser abordadas questões como a superação da cultura do trabalho isolado e a redução do distanciamento entre os processos acadêmicos e de gestão. A necessidade de reforçar as dinâmicas de trabalho cooperativo e integrado nas instituições e entre estas e o seu território, a compatibilização dos tempos acadêmicos e sociais, a regulamentação das atividades e dos percursos de integração curricular, fazem também parte do rol de desafios a ultrapassar. Ainda assim, as limitadas fontes de financiamento, as dificuldades logísticas, a falta de abertura dos professores à mudança proposta são sinais de um longo caminho a percorrer.

Palavras chave: vinculação; extensão crítica; currículos inovadores; práticas socioformativas.

Introducción

En el año 2005 la Comisión de Transición, instituida por el Congreso Nacional de la República de Honduras, publicó el Plan General para la Reforma Integral de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras, con el propósito de orientar el proceso de transformación interna de la institución. Entre las necesarias reformas institucionales se contempló el cambio en el enfoque de las relaciones universidad sociedad Estado y la pertinencia académica (Comisión de Transición UNAH, 2005).

El primer paso consistió en la transformación de lo que se venía desarrollando como actividad de extensión, pues la misma no respondía a una acción educativa concientizadora y transformadora, sino acrítica, complementaria, marginal y escindida del proceso académico. Es así que el Plan General planteó la actividad de docencia, investigación y vinculación universidad-sociedad como funciones sustantivas con enfoque de integralidad, orientadas a la construcción de conocimiento y a la formación de profesionales que contribuyan sustancialmente a la solución de problemas en el ámbito de la comunidad local y de la sociedad en general. El compromiso de la UNAH con el desarrollo integral de la comunidad hondureña parte de la idea de un modelo de Universidad que se concibe a sí misma como un actor en interacción permanente con el entramado de actores y sectores sociales.

El segundo paso fue implementar el modelo educativo para darle vida al modelo de universidad tal y como lo plantea el Plan de reforma integral. Este documento ve la luz en el año 2008 y se inicia así un proceso de reflexión permanente para concretar a nivel institucional la integralidad de las funciones sustantivas en el curriculum universitario y su implementación en los espacios de aprendizaje de todas las carreras de grado y posgrado.

En el año 2019 la UNAH fue acreditada por El Alto Consejo de Evaluación de la Investigación y de la Educación Superior, Hcéres (2019), durante el quinquenio correspondiente al año 2019-2023. Dentro de las recomendaciones emitidas por el órgano evaluador se

cita la siguiente: "La misión de vinculación de la docencia con la sociedad constituye una buena oportunidad para desarrollar Prácticas Externas de los estudiantes en una acción concreta de su área de formación" (pág. 13).

En el informe se recomienda a la UNAH construir estrategias que garanticen la integración de las tres funciones sustantivas (vinculación-investigación-docencia) en el curriculum universitario.

La Vicerrectoría Académica es el órgano institucional que tiene la potestad de orientar dichas estrategias, por lo que creó en el año 2019 un equipo gestor para llevar a cabo la reflexión-acción que da inicio a un proceso de construcción colectiva de la fundamentación para la integración de las funciones sustantivas en la UNAH, donde han participado las tres instancias: Dirección de Docencia, Dirección de Vinculación Universidad Sociedad y Dirección de Investigación Científica, Humanística y Tecnológica.

Este equipo ha avanzado en el análisis de los avances a nivel institucional para reconocer el valor que la investigación y la vinculación universidad sociedad integrada a la docencia representan para la formación integral de las y los estudiantes la UNAH, no obstante, no se ha avanzado lo suficiente en institucionalizar estrategias y mecanismos que permitan lograr la integralidad de las funciones sustantivas (Green y Padilla, 2021).

Los avances impulsados por el equipo gestor incluyen:

1. Revisión de los documentos institucionales sobre las políticas académicas y normativas vigentes que sustentan la integración de funciones sustantivas.
2. Elaboración de un documento de reflexión sobre la integralidad en la UNAH, el cual fue presentado como ponencia en el Programa 6 del IX Congreso Universitario Centroamericano 2021.
3. Revisión documental sobre los marcos conceptuales de la integralidad de las funciones sustantivas en el contexto latinoamericano y caribeño.

4. Participación activa del equipo gestor en redes latinoamericanas de extensión universitaria de reflexión y otros procesos formativos en donde se han discutido fundamentos para la integralidad de funciones.
5. La Dirección de Vinculación Universidad Sociedad, impulsó en el año 2022 los primeros acercamientos con la Universidad Feevale, para lograr la suscripción de un convenio de colaboración académica, en el cual a partir de una investigación posdoctoral la profesora Simone Imperatore pudiera acompañar la reflexión colectiva del equipo gestor de la iniciativa de curricularización de prácticas integrales de la UNAH.
6. Durante los meses de septiembre, octubre y noviembre del año 2022, se han desarrollado cuatro talleres con la participación del equipo gestor, equipo técnico académico de las direcciones participantes y 3 comisiones de diseño curricular integradas por profesores de las carreras de Lenguas Extranjeras, Mercadotecnia e Informática Administrativa.

Todo este recorrido da cuenta de un proceso de construcción colectiva, sistemático, riguroso y comprometido con el cumplimiento de las principales políticas académicas instituidas en la UNAH, pero sobre todo con la transformación del modelo universitario tradicional imperante que promueve una formación escíncida de la realidad, en un modelo de educación superior para la ciudadanía crítica de Honduras.

Innovación en la educación superior

La concepción de innovación en la educación superior se relaciona comúnmente con inteligencia artificial, computación cognitiva, cultura digital, simulación realista, tecnologías de la información y la comunicación (TDICs) aplicadas a la educación, modelos curriculares

internacionales, metodologías activas de aprendizaje, modelos híbridos¹, gestión académica ágil. Sin embargo, proponemos una visión diferente de la innovación en la educación superior. Pensamos la innovación desde su anclaje en un nuevo paradigma, esto es, la educación como instrumento para enfrentar los desafíos del mundo contemporáneo y resolver problemas que emergen de una realidad en permanente mutación. Desde esta perspectiva surge la comprensión del conocimiento como una producción social, un saber-proceso basado en la integralidad de las funciones sustantivas, resultante del aprendizaje en movimiento desde el diálogo de saberes, académicos y populares, de la intervención en lo real y no de su mera representación.

Nos referimos a una nueva lógica de aprendizaje, a la acción pedagógica situada, en estrecha relación y compromiso con los problemas de la sociedad y materializada en currículos atravesados por demandas reales, ciclos de aprendizaje colaborativos, interdisciplinarios e interprofesionales, guiados por experiencias inmersivas en contexto, para la coproducción y aplicación del conocimiento en el enfrentamiento de los problemas contemporáneos de la sociedad, a partir del diálogo constructivo y transformador. La acción pedagógica situada, entendida como una textura entre la realidad social y la mediación de saberes culturalmente acumulados por la humanidad, académica y popular. En este contexto, el desafío de reflexionar sobre la curricularización de prácticas integrales presupone construir procesos de aprendizaje significativos que consideren como puntos fundamentales el contexto existencial, cultural, social, económico, político y pedagógico, con la humanización y la formación ciudadana como puntos de llegada.

Desde este punto de vista, vale la pena enfatizar nuestro entendimiento de que no hay metodología más activa que la investigación y la extensión articuladas a la docencia y, por tanto, concebimos la curricularización de la extensión como una innovación curricular con impacto social. La extensión, articulada a la investigación, concebida

1 Aprendizaje en diferentes tiempos y espacios (sincrónicos o asincrónicos), preferentemente mediados por TDICs.

como estrategia educativa y práctica social, guiada por objetivos académicos alineados con el perfil formativo de los cursos de pregrado y por objetivos sociales, siendo realizada por proyectos, es decir, un conjunto de acciones procedimentales continuas, de carácter educativo, social, cultural y/o tecnológico, con un objetivo específico delimitado a partir de la identificación de un problema, con un plazo determinado, metodología de trabajo, proceso de evaluación (Imperatore, 2017).

Pensamos por lo tanto la curricularización de la extensión como una propuesta de trabajo socialmente referenciada en que se trabajan habilidades técnicas y humanas en consonancia con la identidad institucional, el diseño pedagógico de los cursos, las demandas del universo laboral y las demandas sociales. Pero, cuando reflexionamos sobre los conceptos y modelos de la extensión universitaria latinoamericana, identificamos la ambigüedad, la polisemia y la contradicción como características intrínsecas, lo que nos obliga a reflexionar sobre una concepción socioformativa que oriente nuestro trabajo en las instituciones de educación superior.

Caminos teóricos de la extensión

Desde las perspectivas ontológica, epistemológica y metodológica, para repensar el acto educativo, nos corresponde seguir caminos teóricos que orienten un proceso de formación basado en sujetos del aprendizaje, académicos y comunitarios, en diálogo. Desde esta perspectiva, frente al enfoque de extensión universitaria y de difusión, Paulo Freire expone en su ensayo "Extensión o Comunicación" la conscientización en el medio rural una crítica sólida al término de extensión desde los enfoques difusionistas-transferencistas, cuyo significado no permite transformar la realidad y más bien niega la posibilidad de cambio (Freire, 1973). En ese sentido la extensión para Freire debe ser educativa y debe estar asociada a la emancipación de las condiciones que obstaculizan su liberación.

Freire promovió una educación humanista y política que privilegia el diálogo a fin de promover un aprendizaje libre y crítico. En este

sentido, para Freire, los educadores deben crear las condiciones para el diálogo que provoque la curiosidad epistemológica de quien aprende, desarrollando a la vez conciencia crítica para la transformación de la sociedad.

En diálogo con Freire, Jezine (2004) destaca tres concepciones ideológicas que se materializan en la extensión: (a) la primera concepción, forjada desde su origen en la perspectiva de la satisfacción de las demandas sociales a través de la provisión de servicios/bienestar, se caracteriza por programas esporádicos y acciones en las comunidades, visando la resolución (inmediata, superficial y paliativa) de los problemas sociales; (b) la segunda concepción, formulada en el seno de los movimientos sociales, ve la posibilidad de una acción transformadora de la sociedad desde la relación universidad/extensión universitaria/sociedad y; (c) la tercera concepción, muy cercana a la primera, concibe las acciones de extensión como una satisfacción de las demandas que surgen de la sociedad, como una expectativa de prestación de servicios, haciendo de la política de extensión una política mercantil de venta libre y captación de fondos.

Tommasino y Cano (2017) identifican dos modelos que han caracterizado predominantemente la extensión actual: la extensión difusionista-transferencista y la extensión crítica. En cuanto a la extensión difusionista-transferencista, se identifica con la primera y tercera concepciones de Jezine, teniendo un carácter unidireccional y prescriptivo de difusión cultural, transferencia vertical de saberes y tecnologías (monocultivo del saber/fruición de los resultados generados en la academia) y asistencia técnica (prestación y o venta de servicios). La extensión crítica, a su vez, concebida como herramienta de transformación social, dialoga con la segunda concepción de Jezine y con el concepto de extensión popular difundido en Brasil. Es orgánica con la docencia y la investigación en el camino académico, estableciendo vínculos dialógicos con el territorio y los grupos poblacionales con miras a la superación de problemas significativos. Constituye una metodología creativa y crítico-reflexiva de aprendizaje en contexto, un proceso educativo situado en una estrecha relación y compromiso con

los problemas sociales, con el objetivo de conocerlos y transformarlos desde una acción colectiva concertada.

Tommasino et al (2006, p.125) agrega: “en este sentido, la extensión crítica sustenta un núcleo común de hallazgos teóricos, políticos y metodológicos para el trabajo con movimientos, actores y organizaciones sociales, entre otros”:

1. Una lectura crítica del orden social actual en América Latina y el Caribe, cuestionando el papel integrador y reproductivo que juega la educación en general y la universitaria en particular.
2. Objetivo de contribuir al fortalecimiento y emancipación de los sectores dominados como sujetos históricos protagonistas del cambio social; fortaleciendo la autonomía de sus organizaciones y democratizando el poder de la base social.
3. Un trabajo en el territorio con movimientos, actores y organizaciones sociales como proceso educativo transformador donde no existan roles estereotipados de educador y alumno (todos pueden aprender y enseñar).
4. Un proceso que contribuye a la producción de nuevos conocimientos y vincula críticamente el conocimiento académico con el conocimiento popular.
5. Un abordaje interdisciplinario y trabajo conjunto entre movimiento/actores y organizaciones sociales, en todas y cada una de las etapas: definición del problema, planificación, ejecución y evaluación.

Castro (2015) en diálogo con Jezine y Tommasino entiende la extensión como una acción social concertada con la docencia y la investigación, un proyecto educativo integrador que fortalece la interacción universidad-sociedad y que redundando en la construcción de saberes con pacto social. Se refiere, por tanto, a una praxis educativa que sea eficaz en el contexto social, articule los contenidos disciplinares con la

resolución de problemas sociales relevantes, promueva la vinculación de los saberes académicos y populares, favoreciendo la formación integral y la producción y aplicación de saberes.

Itoiz (2015) destaca que la extensión universitaria incorpora el concepto de compromiso social universitario establecido por la Reforma de Córdoba y se consolida a partir de la comprensión de la universidad como un espacio de encuentro que genera vínculos con diferentes actores y sectores de la sociedad, con una fluidez bidireccional. Define la extensión como la actividad a través de la cual la universidad aporta a la sociedad, de forma innovadora y crítica, los resultados de la investigación y la docencia y, a través del reconocimiento de la realidad, enriquece y retroalimenta la actividad académica.

Huidobro et al (2015), a su vez, conciben la extensión como un aprendizaje en movimiento, una construcción dinámica y colectiva del conocimiento que surge del vínculo con los procesos sociales, políticos y culturales. Es una herramienta de transformación de paradigmas universitarios con la generación de resignificaciones que permitan transgredir, tensionar y trascender saberes establecidos y académicamente legitimados y entrelazar experiencias y saberes, abriendo posibilidades de coproducción con los sujetos del territorio en el que se inserta la institución. Como destacan los autores:

Aprender en movimiento implica vincular los procesos de aprendizaje a las experiencias de transformación social en el territorio e involucrarse con estos procesos y con las organizaciones populares que los lideran como una forma unilateral de habilitar espacios para la construcción colectiva de saberes (p.59).

Jara (2020), por su parte, entiende la extensión crítica como un conjunto de procesos con intención académica transformadora, basados en diferentes paradigmas y enfoques, considerando:

- a. Los sujetos involucrados, sus saberes, experiencias vividas, capacidad de resolución de problemas y su participación en el diagnóstico, planificación, desarrollo y evaluación de acciones;

- b. Acciones procedimentales, continuas, de mediano y largo plazo, con vistas a la solución de problemas de forma solidaria y colaborativa;
- c. Pacto de roles y atribuciones de los actores involucrados y representativos de la situación-problema en diferentes funciones y tareas;
- d. Diálogo horizontal, transparente y conscientemente concertado;
- e. Fortalecimiento de liderazgos, organizaciones democráticas y descentralizadas, espacios de gobernanza participativa y ciudadanía activa;
- f. Seguimiento sistemático a mediano y largo plazo de la situación problema, con miras a medir los impactos de las acciones desarrolladas y su sostenibilidad;
- g. Generación de aprendizajes significativos para los actores involucrados, académicos y comunitarios, constituyendo una oportunidad para fortalecer capacidades creativas y formas participativas de toma de decisiones.

Para Melo Neto (2014), desde la perspectiva del concepto de extensión popular materializase como un trabajo social útil, relacionado con situaciones problemáticas y demandas surgidas del territorio de inserción de la universidad, revestido de intenciones formativas y orientado por el compromiso de transformación social, estableciendo una correlación mutua con la docencia y la investigación.

Agregando al entramado de concepciones de la extensión crítica o popular, Menéndez (2013) afirma que la extensión, desde una perspectiva transformadora, se refiere a la relación interactiva que construye la universidad con su entorno en el campo social. cultural y productivo, a partir de la circularidad del saber y la búsqueda de su democratización y apropiación social.

Asimismo, ha surgido en los últimos años una nueva definición con relación a las funciones misionales, la llamada tercera misión.

González y González (2013) señalan que este nuevo concepto surge a partir de reformas institucionales ejecutadas en algunas instituciones de educación superior de la región. Estos autores reflexionan de manera crítica ante estos cambios, muchas veces operados sin el análisis de sus implicaciones en la dinámica de la relación universidad-sociedad, porque en algunos casos más bien reducen la capacidad de la extensión universitaria.

Hay otras denominaciones como extensión social que algunos autores señalan como apertura para incorporar términos como innovación, inclusión social e internacionalización, entre otros. Estos términos vienen atravesados de aspectos más profundos que tiene que ver con la forma como se construye conocimiento, como se accede a recursos, la educación continua, la acreditación institucional, el voluntariado universitario, las prácticas pre-profesionales y las pasantías en empresas (González y González, 2013).

Para González y González (2013) este panorama realiza asignaciones a la extensión universitaria que la sobrepasan, tergiversando el sentido de lo extensionista, y además considera que todo lo que se hace fuera del recinto universitario debe ser considerado como extensión, es decir, "todo lo que la universidad realiza hacia fuera, es una forma de proyectar sin que para ello se medie la promoción de la cultura." (Pág. 4).

En cuanto a los aportes a la praxis extensionista en Centroamérica, se destacan los del Sistema Centroamericano de Relación Universidad Sociedad SICAUS, adscrito a la Confederación Universitaria Centroamericana CSUCA, donde participan activamente las instancias de extensión/vinculación/proyección social/acción social de 24 universidades públicas de la región centroamericana y República Dominicana.

La participación de las instancias de extensión de las universidades en el SICAUS ha significado avances importantes en la institucionalización de la extensión universitaria, y en el reconocimiento del carácter académico de la misma. Se han desarrollado a lo largo de más de una década asambleas anuales y binuales que han facilitado el debate, la construcción colectiva y el consenso acerca del quehacer de

extensión universitaria en la región y su rol fundamental en la transformación social. El intercambio que ha surgido a través de las asambleas, acerca de las diversas metodologías de trabajo extensionista, la integralidad de las prácticas, y los proyectos extensionistas, han sido decisivos para fortalecer el marco conceptual y operativo de la misma en cada universidad.

Estas asambleas han sido acompañadas de procesos de formación y capacitación, especialmente respaldados por la Unión Latinoamericana de Extensión Universitaria, a través de jornadas, cursos, talleres, diplomados y en los últimos años con especializaciones. Los temas más relevantes han sido sobre los fundamentos conceptuales de la extensión universitaria, la formulación y evaluación de proyectos de extensión, la integralidad de las funciones sustantivas, la comunicación, la curricularización de la extensión, y sobre la perspectiva teórica, metodológica y pedagógica de la extensión crítica, que promueve el grupo de trabajo Clacso Teorías y Prácticas en América Latina y El Caribe.

La metateoría socioformativa como fundamento de la extensión crítica

Ante el desafío de formar ciudadanos profesionales para la sociedad del conocimiento, la educación latinoamericana necesita romper con el modelo tradicional de “enseñanza” napoleónica, orientada, en la mayoría de los casos, a la formación para la sociedad feudal, industrial y de la información. En este contexto, y con la intención de sustentar la praxis de la extensión crítica bajo un enfoque teórico de raíz latinoamericana, el presente estudio toma como referencia la metateoría socioformativa de Sérgio Tobón.

La delimitación teórica se justifica considerando que la socioeducación une los términos sociedad y proceso de formación, enfatizando el desarrollo de los académicos (conocimientos, habilidades, actitudes y valores) a través de experiencias en contexto, orientadas a la solución de situaciones problema reales. Sigue los postulados del pensamiento complejo de Morin y dialoga con las teorías crítica,

constructivista y humanística, con el socio-constructivismo y el reconstruccionismo social.

El enfoque socioformativo se define, según Tobón (2013a, 2013b, 2014a, 2014b) como una perspectiva educativa orientada a la formación integral de ciudadanos desde el abordaje de los problemas del contexto, considerando el proyecto ético de vida de cada uno de los actores a través de proyectos transversales y colaborativos, la gestión y cocreación del conocimiento y la metacognición. Tobón, en sus numerosas publicaciones, destaca los cambios que propone la socioeducación:

- a. De la educación centrada en el aprendizaje a la educación centrada en la formación integral;
- b. De la priorización del espacio del aula como espacio de aprendizaje, al énfasis en la diversificación de escenarios educativos, en entornos sociales, organizacionales y comunitarios;
- c. La organización disciplinar, especializada y fragmentada de los currículos para el aprendizaje por proyectos, a partir de enfoques transversales y sistémicos que articulen saberes académicos y no académicos;
- d. De la ruptura con el eje pedagógico realizado por el docente, hacia una formación integral que se dirija, sincrónicamente, a la formación de académicos y docentes y la coformación de los actores sociales involucrados;
- e. Del proceso de aprendizaje guiado por metas individuales a la formación integral guiada por metas individuales y colectivas (académicas y comunitarias);
- f. Del aprendizaje centrado en la mente del individuo, a una formación que involucre la intersubjetividad, el entorno y los recursos y tecnologías disponibles;

- g. Del aprendizaje a través de enfoques temáticos a la formación enfocada a la solución de problemas significativos y socialmente relevantes, con la generación y cocreación de conocimiento;
- h. De la evaluación cuantitativa y clasificadora a la evaluación emancipadora. procedimental y formativo.

Tobón (2013c) destaca cinco características clave del enfoque socioformativo: el diseño ético de la vida, la formación a través de la experiencia, la gestión del conocimiento y la cocreación, el trabajo cooperativo y la metacognición. En relación al proyecto ético de vida, consiste en brindar un proceso de formación basado en la realización personal y el aporte ciudadano al tejido social, actuando con responsabilidad, honestidad, solidaridad, equidad, autonomía y respeto. En cuanto a la formación a través de la experiencia, se define como la estrategia que combina proyectos y acciones para identificar y resolver problemas y demandas con creatividad, pertinencia y eficacia. El trabajo colaborativo se refiere al proceso de articulación de los diferentes actores con miras a lograr un objetivo común previamente acordado, involucrando: comunicación asertiva, delimitación de roles y responsabilidades, resolución de conflictos, gestión, cocreación y aplicación del conocimiento.

Finalmente, la metacognición se relaciona con el seguimiento del proceso, la autoevaluación del desempeño y del proceso formativo, la medición de la resolución de acciones en relación con los objetivos establecidos, el reflejo de la experiencia vivida.

Los ejes metodológicos de la socioformación se adhieren a la extensión crítica, delimitándose del contexto, el tipo de formación, los actores involucrados, los objetivos y estrategias empleadas y deben considerar:

- a. diagnóstico, aprehensión, contextualización y delimitación del problema (significativo para los académicos y socialmente relevante);

- b. análisis de conocimientos y experiencias previas, percepciones y motivaciones;
- c. profundización teórico-conceptual bajo la guía/tutoría del docente (es necesario movilizar otros conocimientos para resolver el problema y sus respectivas fuentes);
- d. análisis de contexto;
- e. trabajo concertado y colaborativo de los diferentes actores involucrados en la situación problema, para interpretar y generar conocimiento, así como contribuir a su resolución;
- f. sistematización y socialización del curso y reflexiones sobre el proceso formativo.

Dias, Imperatore y Gontijo (2022), desde la perspectiva del aprendizaje en y por la extensión, a partir del enfoque socioformativo como base de la praxis² extensionista resume la distinción entre extensión tradicional y extensión crítica (ver tabla 1), donde se describe con mayor claridad cada distinción

Tabla 1. *Distinción entre extensión tradicional y extensión crítica*

Extensión "Tradicional	Extensión crítica/sócioformativa
Extensión difusionista: unidireccional y prescriptiva	Extensión crítica: praxis educativa y colaborativa que se desarrolla en el contexto social en diálogo con los actores involucrados con miras a la coproducción y aplicación del conocimiento y la transformación social.

2 Aprehensión y problematización de la realidad; diálogo y producción de saberes; elaboración de un plan de acción de forma cooperativa; pacto de corresponsabilidades entre actores sociales y académicos; desarrollo de acciones; evaluación de aprendizajes y nivel de resolución de las acciones desarrolladas; sistematización de aprendizajes/saberes,

Extensión "Tradicional"	Extensión crítica/sócioformativa
Asistemática, eventual e inorgánica.	Procesal y orgánico-institucional, con objetivos académicos y comunitarios delimitados, metodología(s) y proceso(s) evaluativo(s).
Acción Social / Asistencia / prestación de servicios	Dimensión pedagógica relacionada con la docencia y la investigación: principio y proceso de aprendizaje en relación con las demandas reales.
Socialización del conocimiento generado en la academia (eventos)	Coproducción y aplicación del conocimiento con intención formadora, emancipadora, y transformadora.
Mercantilista/transferencia de tecnología e innovación	Contribución en el enfrentamiento de los problemas de la sociedad brasileña, a través del desarrollo económico, social y cultural.
Acciones espontaneistas; voluntarias	Institucionalizado; Participación crítica de la sociedad en las acciones; extensión "con" personas y no "por" ellas.
Complemento curricular (cursos libres)	Talleres con protagonismo estudiantil en base a demandas.
Prácticas preprofesionales/ pasantías	Aprendizaje experiencial guiado por maestros a lo largo del currículo
Metodología bancaria	Metodologías participativas: aprehensión de la realidad, problematización, teorización, proposición de acciones, desarrollo, evaluación de resultados/ aprendizajes, sistematización de saberes (investigación acción, aprendizaje basado en proyectos, pensamiento de diseño aplicado a la extensión, edu-comunicación, aprendizaje en servicio, aprendizaje experiencial, aprendizaje cooperativo, por nombrar algunos).

Extensión "Tradicional"**Extensión crítica/sócioformativa**

Ausencia o insuficiencia de un proceso de evaluación

- Evaluación del aprendizaje de los estudiantes (desarrollo de competencias);
- Evaluación del nivel de resolución de las acciones desarrolladas;
- Autoevaluación del estudiante;
- Evaluación de la contribución de las acciones para el logro de los objetivos del Proyecto Pedagógico de los Cursos y del Plan de Desarrollo Institucional;
- Evaluación de impacto.

Actividades "extracurriculares", marginales al currículo, extrínsecas

- Universalización de la Extensión para académicos de todos los cursos de pregrado: currículos dinámicos, flexibles y transformadores.

Integra de forma jerárquica "actores meta"; "actores beneficiarios"; "poblaciones afectadas".

Articula de forma dialógica actores participantes; públicos involucrados en acciones de extensión; sujetos.

Fuente: Dias, Imperatore y Gontigo(2022)

Se resignifica la extensión como principio, proceso y metodología de aprendizaje. La distinción presentada concibe una nueva lógica de aprendizaje cuyo concepto innovador pasa de meras modas exclusivamente relacionadas con las tecnologías duras (inteligencia artificial, computación cognitiva, cultura digital, simulaciones realistas, tecnologías digitales aplicadas a la educación, por ejemplo), a una mirada innovadora orientada hacia el compromiso efectivo de las instituciones de educación superior con el desarrollo de las regiones de inserción, con foco en un proceso de formación integral y en una investigación enfocada a la acción social (socialmente útil y culturalmente relevante).

En este contexto, el currículo de extensión constituye una propuesta de trabajo socialmente referenciada (pertinencia social) a partir

de demandas, problemáticas y potencialidades reales en las que se trabajan competencias técnicas y humanas en consonancia con la naturaleza y lineamientos institucionales, con las exigencias del mercado laboral. De ello se puede experimentar el desarrollo de competencias a través y en la extensión, reemplazando las metodologías tradicionales (clases prácticas o de laboratorio) a partir de la dinamización de la acción pedagógica y el enriquecimiento de las experiencias formativas en contextos reales.

Una concepción académico-social de la extensión, correlacionada con el perfil formativo y las demandas regionales y que contemple, además de la racionalidad instrumental, la diversidad de saberes científicos y no científicos, la intersubjetividad, la relación dialógica, la interdisciplinariedad y la interprofesionalidad (Imperatore, 2019). En otras palabras, una propuesta educativa que considere la vocación ontológica de humanización a través de la praxis. Una racionalidad que concibe al ser humano en su totalidad - razón, sentimientos, emociones, deseos (Freire, 1996) y que contribuye a la existencia humana de manera crítica y creativa frente a su realidad sociocultural.

En palabras de Paulo Freire, se trata de promover una educación progresista que invita al sujeto a cuestionar su situación y de las mayorías y a la posibilidad del cambio de esa situación a partir de contenidos situados en la realidad de vida de los pueblos y sus luchas.

Itinerarios formativos en la extensión articulados a la investigación y a la docencia

Si, por un lado, el concepto de extensión suscita reflexiones, la pregunta más recurrente para la implementación de la curricularización en extensión ha sido: ¿cómo operacionalizarla para promover la articulación con la investigación y la participación de todos los académicos? Para responder a esta pregunta, vale la pena señalar, con base en experiencias nacionales e internacionales, algunos pasos previos a su implementación, como sugiere Imperatore (2017):

- a. Diagnóstico intrainstitucional: reflexión sobre los conceptos y prácticas de extensión e investigación, lecciones aprendidas, su identidad con las demandas territoriales actuales y potencialidades de interconexión;
- b. Territorialización: pensar los currículos atravesados por problemas, demandas y potencialidades identificadas en el diagnóstico situacional de las regiones donde están insertas las instituciones de educación superior (indicadores socioeconómicos, políticos, culturales, ambientales), interrelacionados con los objetivos formativos de los cursos. Delinear las primeras posibles rutas/líneas de trabajo que orientarán el trabajo extensionista, así como identificar los actores/sectores involucrados (¿con quién debemos dialogar?);
- c. Diálogo interinstitucional: a partir de la territorialización e identificación de los actores involucrados (participantes representativos de la situación o problema que se involucrarán de manera cooperativa y participativa en los programas, proyectos y acciones extensionistas), es necesario establecer canales de diálogo, foros de discusión que permitan escuchar y validar las demandas, problemas y potencialidades a priorizar, registrar sus expectativas, los posibles escenarios de prácticas;
- d. Apropiación de documentos institucionales: en sincronía con las etapas anteriores, es necesario confrontar el diálogo intrainstitucional (etapa 1) con las políticas institucionales que deben orientar la construcción de sentidos y la prospección de itinerarios extensionistas;
- e. Resignificación de la extensión en la institución: esta etapa corresponde a la institucionalización de un nuevo concepto de extensión (perspectiva crítica/socioformativa y valoración crítica de las prácticas y contradicciones existentes);
- f. Articulación con la investigación/iniciación científica: movimiento concomitante con la etapa de resignificación conceptual de la

extensión, es la re-discusión de la investigación/iniciación científica con miras a establecer los vínculos necesarios para un trabajo concertado e inseparable. En la práctica, consiste en reconocer las interconexiones existentes y potenciales para orientar la política curricular a partir de la inseparabilidad de las dimensiones académicas;

- g. Sistematización: etapa en la que se establece el modelo curricular a adoptar por la institución con miras a contemplar el porcentaje mínimo exigido por la ley, su organización programática, formas de registro, flujos/controles y evaluación/indicadores, quedando plasmado en una regulación específica;
- h. Curricularización: se perfilan los caminos de integración curricular de la extensión, sus objetivos de aprendizaje relacionados con las situaciones o problemas diagnosticados, competencias y enfoques temáticos correlacionados, metodología(s) de trabajo, proceso, instrumentos y etapas de evaluación y, evidencias del extensionista haciendo.

Ante el desafío impuesto por la legislación vigente, muchos modelos curriculares han sido aplicados en el ámbito de las instituciones brasileñas, públicas, privadas y/o comunitarias que tienen, por ley, hasta diciembre de 2022 para remodelar sus planes de estudio para que incluyan al menos el 10 % (diez por ciento) del total de créditos curriculares requeridos para cursos de pregrado en programas y proyectos de extensión universitaria (opcional para cursos de posgrado), así:

- a. Programas/proyectos institucionales: transversales y universales a todos los cursos, operacionalizados a partir de componentes curriculares comunes a las matrices curriculares, orientados por temas como Derechos Humanos, Ciudadanía, Medio Ambiente, Relaciones Étnico-Raciales, Cultura Afrobrasileña e Indígena, entre otros;

- b. Programas/proyectos de extensión por área de conocimiento o con la participación de diferentes carreras: modelados a partir de las competencias comunes por áreas de conocimiento (salud, humanidades, ciencias sociales aplicadas, tecnología, agraria, etc.);
- c. Programas/proyectos de ampliación específicos de las carreras: trabajo sobre las competencias específicas de las carreras;
- d. Proyectos integradores: componente curricular que promueve la integración de asignaturas/unidades curriculares de un determinado curso/semestre, en torno a un eje temático, en la elaboración de actividades de investigación y extensión a partir de los contenidos trabajados en el aula, con socialización y discusión de los mismos. resultados e intenso diálogo entre los profesores responsables de las asignaturas;
- e. Prestación de servicios comunitarios: la modalidad de prestación de servicios se refiere al estudio y solución de problemas en el ámbito profesional o social, el desarrollo de nuevos enfoques pedagógicos y de investigación, así como la transferencia de conocimientos y tecnología a la sociedad, en el que exista financiación externa a la institución, prevista en el origen de la propuesta (por lo tanto, no constituye actividades puntuales). Además, cabe señalar la preocupación de los Consejos Profesionales con el límite entre la formación y el desempeño profesional (incluyendo temas como la responsabilidad técnica y la supervisión en terreno), razón por la cual profundizar los estudios sobre los lineamientos de estas entidades en la delimitación y operacionalización de los servicios de prestación;
- f. Unidades Curriculares: las instituciones también tienen una carga horaria total o parcial de asignaturas para la realización de la extensión. Sin embargo, al parcializar el componente curricular ("x" horas "teóricas" y "x" horas de "extensión"), ratifican la irreconciliabilidad de las dimensiones académicas, en detrimento del

objetivo del marco normativo vigente que prescribe la integración de extensión a los planes de estudios y la organización de la investigación (inseparabilidad);

- g. Actividades Curriculares de Extensión (ACE) o Actividades Curriculares Comunitarias (ACC): actividades coordinadas por profesores, articuladas con la investigación y con un proceso de evaluación delimitado, ofrecidas regularmente, articuladas o no con programas/proyectos, con una carga horaria determinada y que no se confunde con actividades complementarias.

Dichas rutas dialogan con las experiencias latinoamericanas en curso a partir del desarrollo de programas y proyectos de mediano y largo plazo, ponderados por la adopción de distintas denominaciones: Aprendizaje en Servicio, Actividades en el Entorno, Trabajo Social Comunitario, Prácticas de Extensión, Programas y Proyectos (Institucional, Interprofesional) Extensión, Prácticas Integrales, Prácticas Extensionistas de Educación Vivencial, Programa Integral Interdisciplinario de Proyección Comunitaria, Disciplinas Extensionistas, Aprendizajes Basados en Proyectos Sociales, Proyectos Extensionistas de Interés Social, Acciones Extensionistas en el Territorio, Enseñanza-Servicio-Comunitario, por citar algunos ejemplos.

En cuanto a las pasantías, cabe señalar que siguen una legislación específica, configurándose como un acto educativo tutelado, desarrollado en el ámbito laboral, que tiene como objetivo preparar a los estudiantes que cursan estudios regulares en instituciones de educación superior para el trabajo productivo, por lo tanto, no se identifican con las actividades de extensión.

Independientemente del itinerario previsto, la implementación paso a paso del currículo de extensión presupone:

- a. Definir el eje/línea(s) de trabajo del curso/área(s) a partir de la lectura territorial/diagnóstico de situación;

- b. Delimitar los objetivos de aprendizaje y las competencias relacionadas con el perfil formativo de estos cursos (conocimientos, habilidades, actitudes y valores);
- c. Determinar los conocimientos/enfoques temáticos relacionados con los objetivos de aprendizaje;
- d. Definir los objetivos comunitarios a alcanzar (resolución de problemas, demandas, necesidades verificadas – debidamente consensuadas con los actores sociales);
- e. Modelar la metodología, el proceso de evaluación y los respectivos guiones/instrumentos (según los objetivos de aprendizaje y comunitarios);
- f. Establecer las formas de sistematización y socialización del conocimiento construido;

Una breve síntesis del desarrollo de la(s) acción(es) extensionista(s) presupone la delimitación de etapas sucesivas e interdependientes:

- **Etapas 1-** Diagnóstico situacional, problematización de la realidad y priorización de los temas a enfrentar (en diálogo con los actores sociales). Teorización bajo la realidad encontrada con miras a la búsqueda/construcción de posibles respuestas a ser profundizadas en las discusiones de los grupos de trabajo integrados por sujetos académicos y comunitarios;
- **Etapas 2 –** Planificación de las acciones (definición de la metodología de trabajo, acuerdo de roles y atribuciones de los actores - incluyendo la participación del público en el desarrollo y evaluación de las acciones, cronograma de trabajo, equipo/alianzas, recursos);
- **Etapas Final –** Informe de acciones desarrolladas y evaluación (Informe de Grupo de Trabajo, Informe Individual/Autoevaluación,

Evaluación de Pares, Evaluación de los actores/sectores participantes sobre el nivel de resolución de las acciones desarrolladas y la apropiación del conocimiento construido). Sistematización del conocimiento generado y publicidad.

Se observa la interconexión de la investigación en la propuesta presentada ya sea en el diagnóstico situacional, en la investigación de profundidad para teorizar bajo la práctica actual y la construcción de respuestas a situaciones problema emergentes y, en la sistematización del conocimiento generado y su divulgación. a través de productos de extensión: producción científica y/o técnica, tecnologías (incluidas las sociales), metodologías, mejora de procesos/productos, software, proyectos de ley/políticas públicas, patentes, producción y preservación cultural y artística, entre otros.

Con relación a los criterios/procesos de evaluación de la acción extensionista, se ha implementado, con base en la legislación vigente y la práctica, entendida como un proceso pedagógico crítico-reflexivo de la realidad, para su interpretación y transformación.

- a. Evaluación del aprendizaje de los estudiantes (desarrollo de habilidades);
- b. Evaluación del nivel de resolución de las acciones desarrolladas;
- c. Autoevaluación del estudiante;
- d. Evaluación de la contribución de las acciones para el logro de los objetivos del proyecto pedagógico de los cursos y del plan de desarrollo institucional;
- e. Demostración de los resultados alcanzados en relación a los públicos participantes;
- f. Estrategias de socialización; mecanismos de rendición de cuentas a la sociedad/públicos;

- g. Nivel de retroalimentación en el currículo basado en experiencias extensionistas;
- h. Número de profesores, estudiantes y técnicos administrativos vinculados a las acciones de extensión;
- i. Actores/sectores participantes (cantidad y naturaleza);
- j. Integración con políticas públicas/entidades gubernamentales;
- k. Integración con organizaciones sociales y empresas de impacto;
- l. Integración con empresas;
- m. Alianzas interinstitucionales;
- n. Presencia de extensión de posgrado (extensión en investigación e investigación en extensión);
- o. Evaluación de impacto.

Cabe señalar que no existe una prescripción de indicadores/criterios y/o procesos de evaluación, es importante observar la naturaleza de cada acción, sus objetivos, metodología de trabajo y actores/sectores involucrados.

Consideraciones finales

La concepción de la visión democrática de la educación con perspectiva crítica debe tomar como punto de partida la realidad para ir en busca de una comprensión más profunda de la misma. Esa realidad es el sentido común de los educandos (estudiantes, sectores populares), no su bagaje teórico. Pero no se trata de reducir la capacidad de pensar y la capacidad crítica porque entonces se cae en el espontaneísmo. Durante el proceso educativo el /la educador/a experimenta procesos "inductivos", que están marcados por la toma de responsabilidad, comandar la práctica, enseñar (Freire, 1973).

Cuando se trabaja en las comunidades a partir de las experiencias de vinculación o extensión, se requiere "problematizar" situaciones

concretas, objetivas, reales, para que la población junto con los equipos universitarios pueda integrarse en su comprensión y actúen sobre estas situaciones. Su quehacer se sintetiza en comunicación y educación y no sólo al conocimiento técnico (Tommasino et al, 2006).

Además de arreglos didáctico-metodológicos o meros aportes curriculares que cubren el porcentaje definido en el marco legal, la curricularización de la extensión es un proceso, con implicaciones para la concepción de la educación (aprendizaje experiencial desde la inserción en la vida cotidiana y aproximación con el profesional), en la arquitectura curricular, en el proceso de evaluación, en las políticas académicas y de gestión (Imperatore, 2021).

En una primera reflexión de la experiencia en curso en la UNAH, entendemos que las experiencias en la curricularización en extensión señalan una serie de retos a enfrentar.

- Desarrollo de nuevas arquitecturas pedagógicas con la posibilidad de pensar la extensión como una cuestión integral y que modifica la formación de los estudiantes;
- Promoción continua del debate y reporte de experiencias, visto que para la curricularización en extensión necesariamente debemos partir de los espacios en los cuales ya tenemos programas y proyectos en funcionamiento;
- Movilización de la participación de los distintos actores involucrados en las acciones de extensión (foros comunitarios);
- Profundización del debate sobre metodologías aplicables a la extensión (participativas) para la formación continua de los equipos de trabajo (docentes, estudiantes, actores sociales, gestores académicos);
- Integración del equipo pedagógico;
- Articulación de la institución-territorio/actores sociales, establecer mecanismos de coordinación de los espacios de trabajo de campo y prácticas de las carreras a lo largo del plan de estudios; y

- Rediscusión de los procesos de evaluación.
- En el ámbito académico, persisten una serie de desafíos como son: el reconocimiento de las prácticas integrales dentro del currículo universitario, definir y adoptar un concepto de prácticas integrales que dinamice el modelo educativo de la UNAH, implementar un cambio de paradigma educativo, lograr una apropiación más clara sobre el concepto de vinculación acompañado de estrategias para el diálogo entre las carreras y/o disciplinas.
- En el ámbito organizacional o logístico, los desafíos se enmarcan en combatir la cultura del trabajo aislado, fortalecer dinámicas de trabajo en equipo, así como de estandarizar reglamentos, entre ellos el de las prácticas profesionales supervisadas, además de reducir la distancia entre los procesos administrativos y los procesos académicos los cuales se encuentran desconectados el uno del otro; el establecimiento de buenas relaciones comunicativas y de diálogo con las autoridades para el reconocimiento de la integración de las prácticas en los currículos, influyendo en la toma de decisiones para lograr cambios; la organización de los tiempos académicos en función de los contextos con los cuales la Universidad se vincula y relaciona de manera permanente, la logística, falta de recursos económicos y la poca apertura al cambio en los profesores, entre otros.

Referencias

- Castro, Jorge Orlando. (2015). Breve Repaso sobre la última década en materia de extensión. En: Castro, Jorge; oyarbide, Fabrício. Los caminos de la extensión en la universidad argentina. Santa Rosa: Universidad Nacional de La Pampa.
- Comisión de Transición UNAH. (2005) Plan General para la reforma integral de la Universidad. UNAH.

- Dias, Márcio Pereira; Imperatore, Simone L. B; Gontijo, Roberta. (2022). Curricularização da Extensão na Trans e Pós-pandemia. IN: Estudos: Revista da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior: Criatividade e inovação na construção da educação superior pós-pandemia. - ano 33, n. 45 (Abril 2022). - Brasília: ABMES Editora, 2022. p.63-94 Disponível em <<https://abmes.org.br/arquivos/publicacoes/RevistaEstudos45.pdf>>
- Freire, Paulo. (1973). Extensión o comunicación la concientización en el medio rural. 24 edición, reimpresión 2010. México: Siglo XXI página 36-94
- Freire, Paulo. (1996). Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra.
- Gonzales Fernández, Mercedes y González Gil Ramón. (2013). ¿Extensión universitaria, proyección social o tercera misión? Una reflexión necesaria. En Revista Congreso Universidad Vol. II, No.2 La Habana: Editorial Universitaria Félix Varela.
- Green Ivy. y Padilla Ivania. (2021). La Integralidad desde el Modelo Educativo de la UNAH: una propuesta para la formación de ciudadanía crítica. Ponencia en el IX CUC 2021. Tegucigalpa: Sin publicar.
- Hcéres (2019). Documentos de evaluación e acreditación Universidad Nacional Autónoma de Honduras UNAH Honduras. Consultado el 21 de noviembre del 2022. Disponible en <https://www.hceres.fr/sites/default/files/media/downloads/E2020-EV-0990023X-DEI-ETAB200018849-RD.pdf>
- Huidobro, Rodrigo Ávila; Elsegood, Liliana; Garaño, Ignácio; Harguinteguy, Facundo. (2015). Universidad, territorio y transformación social: reflexiones em torno a procesos de aprendizaje en movimiento. 2. ed. Avellaneda: UNDAV.
- Imperatore, Simone L.B (2019). Curricularização da Extensão: experiência da articulação extensão-pesquisa-ensino-extensão

como potencializadora da produção e aplicação de conhecimentos em contextos reais. Rio de Janeiro: Gramma. Disponível em <<https://www.imperatore.com.br/ebook/>>

Imperatore, Simone L.B. (2017). Tríade extensão-pesquisa-ensino como expressão e fundamento de uma universidade transformadora. Tese (Doutorado em Diversidade Cultural e Inclusão Social, Universidade Feevale, Novo Hamburgo, 2017). 274 f. Disponível em <<https://biblioteca.feevale.br/Vinculo2/000028/00002859.pdf>>

Itoiz, Juan Pablo. (2015). La Extensión Universitaria en el Noroeste de la Provincia de Buenos Aires. En: Castro, Jorge; Oyarbide, Fabricio. Los caminos de la extensión en la universidad argentina. Santa Rosa: Universidad Nacional de La Pampa.

Jara, Oscar. (2020). Entre el hacer y el pensar; desafíos de la Extensión crítica.[Live]

Jezine, Edineide. (2004). As práticas curriculares e a extensão universitária. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 2., Belo Horizonte. Anais. Belo Horizonte, 12-15 nov. 2004. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/congrent/Gestao/Gestao12.pdf>>. Acesso em: jul. 2014

Melo Neto, José F. (2014). Extensão popular. 2. ed. João Pessoa: UFPB

Menendez, Gustavo. (2013). Institucionalización de la Extensión: conceptualización y dimensiones de la extensión. IN: CAMILLONI, Alicia et al. Integración, docencia y extensión: otra forma de enseñar y de aprender. Santa Fé: Universidad Nacional de Litoral.

Tobón, Sérgio. (2013a). Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación. 4ta. Ed. Bogotá: ECOE.

Tobón, Sérgio. (2013b). La evaluación de las competencias en la educación básica (2da. Ed.). México: Santillana.

- Tobón, Sérgio. (2013c). Metodología de gestión curricular. Una perspectiva socioformativa. México: Trillas.
- Tobón, Sérgio. (2014a). Proyectos formativos: teoría y práctica. México: Pearson.
- Tobón, Sérgio. (2014b). Currículo y ciclos propedéuticos desde la socioformación. Hacia un sistema educativo flexible y sistémico. México: Trillas.
- Tommasino H., González M. N., Guedes E., Prieto M., (2006), "Extensión Crítica: los aportes de Paulo Freire", en: Extensión: reflexiones para la intervención en el medio urbano y rural. Editores: Tommasino, H.; de Hegedus, P., Ed. Facultad de Agronomía, 2006.p.121-136.
- Tommasino, Humberto; Cano, Agustín. (2017). Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el siglo XXI: tendencias y controversias. Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal. Disponible en <<https://www.redalyc.org/pdf/373/37344015003.pdf>> Acceso em 20 março 2022.



La **Revista de Extensión Universidad en Diálogo** de la Vicerrectoría de Extensión de la Universidad Nacional, Costa Rica, registra sus contribuciones bajo la licencia [Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional](#) (CC BY-NC-ND 4.0); además, sigue los principios del [movimiento internacional de Acceso Abierto](#) para garantizar el derecho gratuito, irrevocable y mundial de acceder a la información. Cualquier autorización adicional se puede obtener a través del correo: universidaddialogo@una.ac.cr.

