



Aprendizaje universitario en contextos reales de práctica

Resumen

El trabajo que se describe corresponde a la investigación realizada para la tesis de la Maestría en Enseñanza Universitaria de la Comisión Sectorial de Enseñanza y la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República (Udelar) defendida en abril de 2014.

En el trabajo se analizan experiencias de aprendizaje de estudiantes universitarios en contextos reales de práctica a través del caso del Seminario Taller de Comunicación Comunitaria de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación de la Udelar.

La investigación tiene una perspectiva cualitativa. Se realizó un análisis de contenido de materiales escritos por los estudiantes en los que ellos reflexionan sobre el curso, lo que aprendieron en él y cómo lo aprendieron. El recorte realizado en la investigación estudia cómo los estudiantes ven su proceso de aprendizaje en este curso con el fin de reflexionar luego acerca de los procesos de aprendizaje realizados por los estudiantes de la Udelar en el nuevo contexto que se conforma con la nueva Ordenanza de estudios de grado y los nuevos planes de estudio que se están aprobando en cumplimiento de la Ordenanza.

El análisis realizado permite afirmar que este tipo de práctica juega un papel importante en la formación universitaria porque brinda a los estudiantes la posibilidad de enfrentarse al «mundo real del trabajo» antes de la graduación. Les aporta experiencia y vivencias, ven las dificultades que pueden encontrar en el futuro trabajo y se acercan al rol profesional.

Palabras claves:

enseñanza universitaria, práctica preprofesional, contextos reales, comunicación.

La asignatura Seminario Taller de Comunicación Comunitaria

El Seminario Taller de Comunicación Comunitaria es una asignatura de cuarto año del Plan 1995 de la carrera Licenciatura en Ciencias de la Comunicación del Instituto de Información y Comunicación (ex Licenciatura en Ciencias de la Comunicación) de la Udelar. La asignatura es el troncal del Trayecto Comunicación Educativa y Comunitaria creado en el ajuste del Plan de estudios 1995 en 2008.

El Seminario Taller es una asignatura anual teórico-práctica que se basa en la concepción pedagógica que entiende el aprendizaje como un proceso.

El plan de la asignatura incluye el trabajo en grupo y la realización de una pasantía estudiantil en alguna institución del área educativa o comunitaria. Se recorrió así un largo camino de interacción con las instituciones: liceos, escuelas, UTU, jardines de infantes, servicios y programas de la Udelar, sindicatos, ONG, clubes de niños, centros de estudiantes, comisiones vecinales, asociaciones civiles, INAU (ex-Iname), cooperativas de vivienda, policlínicas, Centros MEC, Defensoría del Vecino, municipios, Socat, etc.

Los estudiantes deben conformar un grupo de entre cuatro y seis

Élida Renée Polla

Universidad de la República, Uruguay

rpolla@universidad.edu.uy

Citación recomendada:

POLLA, Renée (2015). «Aprendizaje universitario en contextos reales de práctica». En: *InterCambios*, vol. 2, n.º 1, junio.

personas, concurrir a una institución, realizar un diagnóstico comunicacional de ella, proponer un proyecto de trabajo y, una vez que este esté aprobado (por los docentes y por la institución), desarrollarlo. Cada uno de esos grupos cuenta con el acompañamiento de un colaborador honorario (CH) cuya función es apoyar al grupo y de un docente de referencia que tiene más de un grupo a su cargo.

La definición de grupo con la que trabaja el equipo docente es la de Enrique Pichon-Rivière (1985): conjunto restringido de personas que, ligadas por constantes de tiempo y espacio y articuladas por su mutua representación interna, se proponen en forma explícita o implícita una tarea que constituye su finalidad, interactuando a través de complejos mecanismos de asunción y adjudicación de roles.

El trabajo en grupos y el acompañamiento de un colaborador honorario se basan en la noción de zona de desarrollo próximo de Lev Vigotsky (1979) y en la de andamiaje de Jerome Bruner, citado por Mario Kaplún (1995: 39).

Una vez conformados los grupos de trabajo, los estudiantes comienzan a concurrir a la institución y a realizar un diagnóstico para establecer los problemas de comunicación que presenta y analizar qué van a intentar mejorar o solucionar con su proyecto.

Cuando se acuerda el proyecto de trabajo entre los estudiantes, el equipo docente y la institución, comienza el momento fuerte de la práctica. Aquí, en general, se hace indispensable una concurrencia semanal a la institución y dedicar un tiempo importante a la preparación de las actividades.

El curso se aprueba con un informe final sobre el trabajo realizado en el que se incluyen el diagnóstico, las actividades realizadas, los materiales elaborados, las evaluaciones de la institución y del colaborador honorario, la autoevaluación grupal e individual y un trabajo en el que se reflexione sobre la práctica realizada desde un punto de vista teórico.

Antecedentes de la investigación

El equipo docente del Seminario Taller de Comunicación Comunitaria se ha planteado en sus más de 10 años de trabajo un abordaje integral y curricular buscando generar nuevas aproximaciones universidad-sociedad en espacios de encuentro y construcción de conocimientos.

El Seminario Taller busca situar el aprendizaje en formas de participación social; no en tipos de procesos cognitivos y estructuras conceptuales, sino en compromisos sociales que ofrecen contextos adecuados para que el aprendizaje suceda. Se conforma una comunidad de aprendizaje colaborativo, en la cual la que aprende es la comunidad, aquellos que participan en el contexto de aprendizaje (estudiantes, docentes y actores de las instituciones).

El equipo docente se propuso en 2010 realizar una sistematización participativa, entendida como un proceso integral y articulador de la investigación, la extensión y la enseñanza, dado que se basa en la participación de todos los actores involucrados (estudiantes, docentes, integrantes de instituciones, grupos) que conforman una comunidad de aprendizaje.

La sistematización relevó, ordenó y organizó los materiales creados por los estudiantes (informes finales, evaluaciones, clips, otros materiales), así como las evaluaciones realizadas por las instituciones y grupos con los que el Seminario Taller tuvo contacto a lo largo de los años, y efectuó una reconstrucción histórica a partir de las fuentes secundarias. De ahí surgieron las entrevistas a realizar: a exestudiantes, docentes, colaboradores honorarios e integrantes de organizaciones que recibieron estudiantes. Se elaboraron materiales síntesis que fueron utilizados como disparadores para trabajar con grupos de discusión y talleres como espacios generadores de construcción colectiva de conocimiento.

Entre los materiales relevados y no analizados, se encuentran las autoevaluaciones estudiantiles individuales

que presentan los estudiantes junto con el informe final de su trabajo práctico. La autoevaluación es una reflexión personal; es muy interesante la mirada hacia atrás que realizan los estudiantes y cómo cuentan su proceso.

El Plan de Estudios 2012 de la Licenciatura en Comunicación cumple con la Ordenanza de estudios de grado aprobada el 30 de agosto de 2011. Entre los puntos que se tuvieron en cuenta especialmente en el plan, están las prácticas preprofesionales, la integración de funciones (enseñanza, extensión e investigación) y la relación teoría-práctica. Estos elementos, nuevos en el Plan 2012, ya integraban el programa de Comunicación Comunitaria como parte de las bases del Seminario Taller junto con los conceptos de integralidad y de extensión.

Concebimos a la extensión universitaria como el conjunto de actividades de colaboración entre actores universitarios y no universitarios, en formas tales que todos los actores involucrados aportan sus respectivos saberes y aprenden en un proceso interactivo orientado a la expansión de la cultura y a la utilización socialmente valiosa del conocimiento con prioridad a los sectores más postergados (Arocena, 2011: 11).

La integralidad implica trabajar en forma conectada, se trata de trabajar en territorio, interactuando, a modo de ejemplo, con las políticas públicas. [...] no debemos pensar la integralidad solamente como la integración y articulación de funciones, sino como la articulación de actores sociales y universitarios (Tommasino y Rodríguez, 2011: 25).

Preguntas planteadas en la investigación

- ¿Cómo perciben los estudiantes del Seminario Taller de Comu-

nicación Comunitaria la práctica preprofesional? ¿Qué les aporta a su formación?

- ¿Qué dicen acerca de la relación teoría-práctica en esta experiencia curricular?
- ¿Qué papel le asignan al trabajo en grupo con sus pares en su proceso de aprendizaje? ¿Qué dificultades encontraron en el proceso grupal y cómo las enfrentaron?
- ¿Cómo ven el encuentro con el «otro» con el que trabajaron? (Referido a las instituciones y a los sujetos.)
- ¿Qué concepciones de comunicación ponen en juego?
- ¿Cómo la experiencia les permitió avanzar en la construcción de su rol?

Metodología utilizada en la investigación

La investigación tiene una perspectiva cualitativa. Se trabajó con fuentes documentales y se realizó un análisis de contenido de las fuentes. En las autoevaluaciones, además de lo que se les exige para el informe final, los estudiantes incluyen sus apreciaciones y evaluaciones sobre las instituciones donde trabajaron, el curso, los docentes, los colaboradores honorarios y el grupo general.

El corpus de la investigación está constituido por:

1. Las autoevaluaciones en formato digital del período 2005-2011 (171).
2. Las evaluaciones del curso que los estudiantes realizan el penúltimo día de clase, que corresponden a los años 2002, 2003 y 2004.
3. Las entrevistas que se realizaron entre 2010 y 2011 a exestudiantes del curso para la sistematización de los 10 años de Comunitaria (15).

La idea principal del trabajo fue indagar acerca de la visión que tienen los estudiantes del Seminario Taller del proceso que realizan durante el año que cursan la asignatura.

El análisis de contenido fue realizado utilizando el método de la teoría fundada. Se usó el programa Max QDA (Quality Data Analysis), un software específico para análisis cualitativo de datos textuales.

La teoría fundada se refiere a una teoría derivada de datos recopilados de manera sistemática y analizados por medio de un proceso de investigación. En este método, la recolección de datos, el análisis y la teoría que surgirá de ellos guardan estrecha relación entre sí. Un investigador no inicia un proyecto con una teoría preconcebida. Más bien comienza con un área de estudio y permite que la teoría emerja a partir de los datos (Strauss y Corbin, 2002: 13).

El método de la teoría fundada es el de la comparación constante. El investigador simultáneamente codifica y analiza datos para desarrollar conceptos. Mediante la comparación continua de incidentes específicos de los datos, el investigador refina esos conceptos, identifica sus propiedades, explora sus interrelaciones y los integra en una teoría coherente (Strauss y Corbin, 2002).

El investigador solo puede usar el criterio de saturación para fijar el tamaño de la muestra, y deberá incrementarlo hasta que se logre esa saturación. Eso ocurre cuando el dato adicional que se recoge no agrega información significativa a lo que ya se tiene.

La categorización hace posible clasificar conceptualmente las unidades que son cubiertas por un mismo tema. Las categorías soportan un significado o tipo de significado y pueden referirse a situaciones, contextos, actividades, acontecimientos, relaciones entre personas, comportamientos, opiniones, sentimientos, perspectivas sobre un problema, métodos, estrategias, procesos, etc. (Glaser y Strauss, 1967).

El ingreso de la información se realizó tomando dos estudiantes por

grupo y dos grupos por año (siempre al azar) de todos los años (2005, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010 y 2011). Una vez realizada esta primera parte, se fueron incluyendo nuevos estudiantes hasta que las categorías se saturaron.

El primer ingreso fue de 28 autoevaluaciones, y los siguientes (hasta el quinto) fueron de 14 por vez. En el último ingreso ya no se vieron modificaciones en las categorías y por eso se detuvo allí. En total se ingresaron 84 autoevaluaciones, de las 171 que conformaban el corpus elegido, y todo lo que se encontró en las evaluaciones y entrevistas que correspondían a las preguntas de la investigación.

El trabajo comenzó analizando lo ingresado en las siguientes categorías:

- Sobre la comunicación en general y como disciplina.
- La práctica en general (incluye los subniveles).
- El rol del comunicador.
- La gente con la que se trabaja (incluye los subniveles).
- La elección del equipo de trabajo.
- Qué les dejó el curso.
- Compromiso con el curso.
- Cómo se llegó al final del curso.
- El trabajo en general (incluye subniveles).
- Relación entre la teoría y la práctica.
- Compromiso con el lugar de práctica.
- Participación en el equipo de trabajo (incluye subniveles).
- Importancia del grupo.
- Participación en el trabajo de campo (incluye subniveles).

Conclusiones

Las prácticas en contextos reales juegan un papel importante en la formación universitaria porque brindan a los estudiantes la posibilidad de enfrentarse al «mundo real» antes de la graduación. Adquieren experiencia y vivencias, ven las dificultades que pueden encontrar en el futuro trabajo, vencen la idea de que no pueden ejercer a ese nivel y se acercan al rol profesional.

Marcela Andreozzi (2000) sostiene que las prácticas en instituciones reales permiten al estudiante desarrollar tareas profesionales en situaciones «próximas al ejercicio profesional». El estudiante logra así un contacto directo con aspectos del campo profesional: demandas, requerimientos, condiciones de trabajo, relaciones con destinatarios, normativa y usos y costumbres que son propios de la cultura del trabajo.

En esta socialización profesional del estudiante intervienen dos instituciones: la institución académica que lo forma y la institución laboral que lo recibe para su práctica (Andreozzi, 1996: 23).

La Udelar (y en particular en este caso la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación y el Seminario Taller de Comunicación Comunitaria) es la institución de formación académica que propone la práctica preprofesional y que brinda acompañamiento al estudiante a través de un equipo docente. La institución que lo recibe también realiza un seguimiento, y ambas colaboran y se complementan para que la práctica que se realiza sea fructífera para el estudiante y para la institución que lo recibió.

Creo que los principales aprendizajes se encuentran relacionados en su mayoría a lo vivencial, me llevo un cúmulo de conocimientos que aportan a mi formación y contribuyen como respaldo a otros aprendizajes incorporados en esta última etapa de la carrera. [...] Fue importante la forma en que incorporé estos, ya que la manera de aprender es parte misma del conocimiento (estudiante que cursó en 2005).

Con el contacto con otra institución aprendí mucho, es bueno saber que uno en su futura práctica profesional va a tener problemas e inconvenientes que no buscó ni provocó. También esboqué una idea de qué cosas pueden llegar a cambiarse

y en cuáles mejor no intervenir (estudiante que cursó en 2011).

Otro de los puntos vistos y analizados en la investigación fue la *relación teoría-práctica*. Al realizar prácticas profesionales, los estudiantes aprenden a articular la teoría y la práctica en situación y a reflexionar sobre la problemática que se les presenta para resolverla, pero también para cuestionar elementos que traen de su formación y regresar a enfrentarse a la práctica.

Donald Schön, citado por Lucarelli (2009: 77-78) dice que: «Cuando alguien reflexiona desde la acción se convierte en un investigador en el contexto práctico. [...] En la reflexión en la acción, el hecho de volver a pensar sobre alguna parte de nuestro conocimiento en la acción nos lleva a la experimentación in situ y a pensar más allá, y esto afecta a lo que hacemos, tanto en la situación inmediata como quizás también en otras que juzgaremos similares».

El espacio curricular que Schön denomina *practicum reflexivo* (Lucarelli, 2009) consiste en el aprendizaje de la profesión realizando una práctica con la colaboración de un docente-tutor. En ese espacio los estudiantes realizan reflexiones en acción, es decir, reflexionan sobre la práctica misma, piensan en lo que hacen en el momento en que lo están haciendo y luego vuelven a mirar con el resultado de esa reflexión. El estudiante realiza una articulación entre la teoría y la práctica en un ida y vuelta constante y eso le permite reorganizar lo que está haciendo en el momento mismo de la acción.

Siento que fue muy duro, y lo viví como una especie de «carrera» entre el saber teórico y las exigencias del trabajo de campo (estudiante que cursó en 2006).

Cada clase era una experiencia nueva, siempre te llevabas algo para la práctica, siempre sentía que mi cabeza realizaba razonamientos que antes no había

hecho (estudiante que cursó en 2010).

De acuerdo con lo que dicen los estudiantes en la investigación realizada, el *practicum reflexivo* se logra en la experiencia de Comunicación Comunitaria porque se cuestionan y reflexionan continuamente acerca de lo que les sucede en la práctica, consultan bibliografía, discuten en el grupo, conversan con el colaborador honorario y con el docente de referencia, presentan los temas en el aula y vuelven a la práctica con lo reflexionado.

Se da, además, un aprendizaje situado (Díaz Barriga, 2003), porque existe relación entre el estudiante y el contexto en el cual se realiza la práctica, es decir, se aprende en situaciones específicas.

En una experiencia como la de Comunicación Comunitaria los estudiantes trabajan con actores no universitarios que aportan sus propios saberes y ambos aprenden en un proceso interactivo haciendo realidad la *extensión universitaria* y la creación de conocimiento.

Los estudiantes se encuentran en sus prácticas con un «otro» social y culturalmente muy diferente de ellos a quien deben conocer y con el cual deben trabajar, alguien que tiene necesidades e intereses distintos, vivencias y aspiraciones propias. Ese intercambio que se realiza entre los estudiantes universitarios y esos «otros» hace que se dé un aprendizaje de ambas partes, unos aprenden de los otros, lo que Santos (2010a, 2010b) llama *ecología de saberes*.

Cada uno de los chicos representó un desafío, una interpelación interna en torno a qué tan preparada estaba. Me cuestiono mucho si recordarán la experiencia, pero no en el sentido de que me recuerden a mí, sino en que visualicen realmente todo lo que me enseñaron. Porque fueron ellos quienes guiaron el sentido de la planificación de trabajo

mayoritariamente, y aunque leyera a Freire dedicadamente, me hicieron entender mejor que nadie las reglas de este juego (estudiante que cursó en 2009).

[Pienso en] todo lo que viví desde el primer día que tuve contacto con los gurises de la calle hasta hoy. Cada día que me iba de la organización me iba pensando. Cada conversación que tuve con los gurises y gurisas me hizo cuestionar todo, hasta mi propio futuro. Fue increíble todo lo que aprendí con esta experiencia (estudiante que cursó en 2003).

La *integralidad* de funciones se acerca a la ecología de saberes que promueve el diálogo entre los saberes que produce la universidad y los de los actores no universitarios que se encuentran en la sociedad (Santos, 2010a, 2010b). Las actividades de enseñanza, extensión e investigación articuladas deben trabajar y resolver problemas sociales en diálogo constante con esos actores no universitarios.

Podemos decir, entonces, que una práctica se convierte en una experiencia integral cuando se articulan las funciones de enseñanza (aprendizaje), extensión (interacción social) e investigación (producción de conocimiento) y se produce un diálogo entre actores universitarios y no universitarios.

La integralidad es, entonces, un esfuerzo por imaginar y construir la universidad como una institución que, a partir de la relación con la sociedad de la que forma parte y en diálogo con ella, produce conocimientos que contribuyen a su transformación. En esos procesos los universitarios aprenden investigando e interviniendo y se transforman también ellos y la institución (Kaplún, 2013: 48).

A partir de lo que dicen los estudiantes de Comunicación Comunitaria, podemos establecer que la práctica preprofesional que ellos realizan es integral, porque logra articular las tres funciones universitarias con el diálogo entre ellos como actores universitarios y las personas de la sociedad con las que van a trabajar. Existe entonces, además, una ecología de saberes como la concibe Santos (2010b: 50): «un conjunto de prácticas que promueven una nueva convivencia activa de saberes con el supuesto de que todos ellos, incluido el saber científico, se pueden enriquecer en ese diálogo».

El trabajo en grupo colabora en la formación del estudiante universitario. Analizar, observar, discutir, crear con sus pares lo prepara para su futuro profesional. Prácticamente en todas las profesiones se trabaja en equipo a diferentes niveles. En el caso del comunicador, esto es fundamental.

El caso analizado nos demuestra lo que es posible hacer trabajando en grupo: llevar adelante una práctica preprofesional en una institución desconocida, realizar un diagnóstico de sus problemas de comunicación, escribir un proyecto que intente resolver esos problemas y ejecutarlo. Para eso se cuenta con los compañeros que integran el grupo, un colaborador honorario, un docente de referencia y el trabajo en el aula.

Los estudiantes escriben en sus autoevaluaciones acerca de la importancia que tuvo para ellos ese trabajo grupal. Allí aprendieron a negociar, a escuchar, a aceptar otras ideas, a argumentar. Fue además un lugar de reflexión acerca de lo que estaban haciendo o planificando, acerca de lo que se presentaba en clase. Los ayudó a entender a los otros: sus compañeros, pero también a las personas con las que estaban trabajando. Es un espacio de aprendizaje autónomo al que de vez en cuando se integra el colaborador honorario.

Aprendí a hacer muchas cosas gracias al cambio constante de roles en mi grupo. Si no hubiera sido por eso, creo que se me

hubiera dificultado muchísimo la práctica (estudiante que cursó en 2004).

El grupo fue importante porque aprendí a coordinar, a preguntar, a escuchar, a ayudar y a que me ayuden (estudiante que cursó en 2011).

Trabajar en grupo posibilitó intercambiar y cuestionar a partir de problemas de la institución, vivencias y concepciones personales (estudiante que cursó en 2003).

Trabajar en grupo fue un desafío. Un lugar de encuentro, de respeto, de entender al otro, sus opiniones. Fue creer que se puede trabajar con compromiso a pesar de los problemas. Aprendí mucho (estudiante que cursó en 2004).

La práctica preprofesional en situaciones reales permite a los estudiantes ir construyendo *el rol profesional*. Se enfrentan a problemas reales que deben intentar resolver como si fueran profesionales; las organizaciones donde realizan la práctica esperan de ellos que actúen como profesionales. Los estudiantes se encuentran frente a una función y situaciones nuevas y deben adaptarse a las circunstancias que se les presentan.

Para Ángel Díaz Barriga (2004), cuando la formación profesional pasa a depender de la educación superior, se establece un problema importante que es el alejamiento de la realidad profesional de la formación. Con prácticas como la de Comunicación Comunitaria se intenta cambiar esa situación y brindar a los estudiantes un lugar donde completar su formación realizando prácticas en contextos reales.

Definir el rol del comunicador en el marco de este proyecto fue difícil para ambas partes. Desde la organización quizás no fue claro en principio cómo

se esperaba que el trabajo en el aspecto comunicacional se integrara a las líneas de trabajo adoptadas institucionalmente. Esto generó dudas para el grupo a la hora de delinear estrategias efectivas de intervención en materia de comunicación así como en la implementación de herramientas relacionadas a esas estrategias (estudiante que cursó en 2008).

Me cuestioné mucho nuestro rol dentro de la institución y en la sociedad como futuros comunicadores. Me hizo pensar que es posible la alternativa de trabajar directamente con la gente y hacer posible que se creen alternativas para mejorar cualquier situación (estudiante que cursó en 2002).

Reflexión final

Todo proceso de aprendizaje, para ser tal, implica un descu-

brimiento personal, una construcción y reconstrucción propia, que puede ser apoyada desde fuera por la tarea docente, pero que es antes que nada un proceso activo y endógeno, que implica poner en juego conocimientos anteriores para construir a partir de ellos o a partir de su cuestionamiento, pero siempre a partir de su deconstrucción (Pillar Grossi, 1994).

Es también un proceso social, en cuanto se aprende solo, pero sobre todo se aprende con los otros: los docentes, sí, pero también con los pares, que comparten saberes próximos y a la vez diferentes (Kaplún, 2013: 47).

Esas prácticas preprofesionales realizadas en grupo y en marcos de extensión e integralidad logran que los estudiantes se acerquen, conozcan y trabajen con «otros» diferentes, que se cree una comunidad de aprendi-

zaje y que reflexionen en la acción. Pero para que sea posible conocer cómo se dan esos procesos, hay que contar con materiales escritos, reflexiones de los estudiantes sobre sus aprendizajes.

En la Udelar hay investigaciones sobre cómo enseña un docente, cómo se trabaja en una asignatura e incluso en una carrera, pero, si no se piensa explícitamente en ello, es difícil investigar cómo aprenden los estudiantes. Para ello hay que tenerlo planificado, pensado, los estudiantes deben escribir sobre sus aprendizajes para que podamos acceder a ese material. No se conoce mucho acerca de sus estrategias de estudio, de aprendizaje o sus procesos de reflexión. En general, los docentes no les piden a sus estudiantes este tipo de reflexión. ¿Debería estar esto formalizado en la Udelar? Tal vez todas las carreras deberían tener algún trabajo de este tipo: reflexionar sobre el aprendizaje de sus estudiantes a partir de su propia voz, sobre lo que ellos piensan, las dificultades que ven, las facilidades que encuentran.

- GLASER, B. y STRAUSS, A. (1967). *El descubrimiento de la teoría fundada*. Nueva York: Aldine Publishing Company.
- KAPLÚN, G. (2013). La integralidad como movimiento instituyente en la universidad. *Revista InterCambios* n.º 1, marzo, 45-51. Montevideo: CSE.
- KAPLÚN, M. (1995). *Los materiales de autoaprendizaje. Marco para su elaboración*. Santiago de Chile: Orealc, Unesco.
- (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. Madrid: Ediciones de La Torre.
- LUCARELLI, E. (2009). *Teoría y práctica en la universidad. La innovación en las aulas*. Colección Educación, Crítica y Debate. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Ordenanza de estudios de grado de la Universidad de la República. Disponible en <<http://www.cse.edu.uy/sites/www.cse.edu.uy/files/documentos/ORDENANZA%20DE%20GRADO-DEFINITIVA%20Oct2011.pdf>>. Consultado en enero de 2013.
- PICHON-RIVIÈRE, E. (1985). *El proceso grupal, del psicoanálisis a la psicología social (I)*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Plan de estudios de la Licenciatura en Comunicación. Disponible en <<http://www.comunicacion.edu.uy/plan2012>>. Consultado en enero de 2013.
- SANTOS, Boaventura de Sousa (2010a). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Extensión, Universidad de la República-Ediciones Trilce.
- (2010b). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*. Montevideo: Extensión, Universidad de la República-Ediciones Trilce.
- STRAUSS, A. y CORBIN, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- TOMMASINO, H. y RODRÍGUEZ, N. (2011). Tres tesis básicas sobre extensión y prácticas integrales en la Universidad de la República. En AROCENA, R. y otros, *Integralidad: tensiones y perspectivas*. Cuadernos de Extensión n.º 1. Montevideo: Universidad de la República. Disponible en <http://www.extension.edu.uy/sites/extension.edu.uy/files/Cuaderno_integralidad.pdf>. Consultado en enero de 2013.
- VIGOTSKY, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica-Grijalbo.

Referencias bibliográficas

- ANDREOZZI, M. (1996). El impacto formativo de la práctica. Avances de investigación sobre el papel de las «prácticas de formación» en el proceso de socialización profesional. *Revista IIICE*, año V, n.º 9. Buenos Aires: FF y L-UBA.
- (2000). Experiencias de práctica profesional en la formación de grado universitario. Modalidades de implementación y formatos básicos de experiencia. 2.º *Congreso Internacional de Educación: debates y utopías*. Buenos Aires.
- AROCENA, R. (2011). Curricularización de la extensión: ¿por qué, cuál, cómo? En AROCENA, R. y otros. *Integralidad: tensiones y perspectivas*. Cuadernos de Extensión n.º 1, Montevideo: Universidad de la República. Disponible en <http://www.extension.edu.uy/sites/extension.edu.uy/files/Cuaderno_integralidad.pdf>. Consultado en enero de 2013.
- DÍAZ BARRIGA, A. (2004). Las profesiones ante los nuevos retos. Globalización, flexibilidad y competencias. En PACHECO MÉNDEZ, T. y DÍAZ BARRIGA, A., *La profesión universitaria en contexto de modernización*. México: Ediciones Pomares.
- DÍAZ BARRIGA, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2). Disponible en <<http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>>. Consultado en enero de 2013.
- FREIRE, P. (1987). *Pedagogía del oprimido*. Bogotá: Siglo XXI.