

## Trabajo Final de Grado

# **Aprendizajes Significativos en Espacios de Formación Integral.**

Formato: proyecto de investigación.

Estudiante: Camila Molina - C.I. 5.460.334-3

Docente Tutora: Mag. Sandra Fraga

Docente Revisor/a: Dra. Graciela Plachot

Montevideo, octubre de 2023.

## Tabla de contenido

Resumen: .....	2
Palabras Claves: .....	2
Fundamentación .....	3
Antecedentes.....	4
Antecedentes Centrados en Procesos de Enseñanza-Aprendizaje en el Marco de la Integralidad: .....	5
Antecedentes Centrados en Procesos de Producción de Aprendizajes Significativos: ...	7
Referentes Teóricos:.....	9
Modelo Universidad Latinoamericana.....	9
La Integralidad .....	11
Universidad de la República.....	11
Entornos de Formación Integral .....	12
La Experiencia .....	13
Aprendizaje .....	14
Teorías del Aprendizaje .....	14
Aprendizaje Significativo .....	18
Problema y Preguntas de Investigación .....	19
Preguntas de Investigación .....	20
Objetivo General .....	20
Objetivos Específicos .....	20
Metodología.....	20
Consideraciones Éticas .....	22
Cronograma.....	23
Resultados Esperados.....	23
Referencias: .....	24

## **Resumen:**

El presente proyecto de investigación supone abordar las experiencias de aprendizajes, específicamente en lo significativo, en el marco de prácticas integrales de la Facultad de Psicología – Universidad de la República (UdelaR). La iniciativa se funda en las experiencias educativas que suceden fuera del aula tradicional, en contraste a la integralidad como generadora de nuevos entornos posibles y diversos, para la producción de aprendizajes atravesados por la articulación de fines universitarios, saberes y disciplinas; a partir de su integración en la formación universitaria y curricularización mediante los entornos de formación integral (de aquí en más EFI).

Este proyecto tiene como objetivo conocer las experiencias que favorecen el desarrollo de aprendizajes significativos en el marco de los EFI de profundización, ya que estos aprendizajes se enuncian como objetivos en la creación de dichos dispositivos pedagógicos. Para ello se llevará a cabo un análisis cualitativo de alcance exploratorio, en el cual se realizarán entrevistas en profundidad a estudiantes de la Licenciatura en Psicología-UdelaR, comprendidos en el Plan de Estudios de la Licenciatura en Psicología 2013 (de aquí en más PELP2013) que hayan transitado por un EFI con nivel de profundización en los últimos diez años.

Esta investigación pretende conocer los aprendizajes que se producen en experiencias de tránsito por los EFI y la posible existencia de aprendizajes significativos. También conocer las herramientas pedagógicas que se identifican en los relatos de estas experiencias educativas, con el fin de proporcionar material valioso ante la posibilidad de mejorar la calidad educativa y formación docente.

**Palabras Claves:** Aprendizajes Significativos, Experiencia, Formación Integral.

## Fundamentación

Las experiencias formativas suelen suceder fuera del aula, aun así, el aula tradicional ha sido construida para ser el lugar donde se producen los aprendizajes, pero muchas personas afirman que los aprendizajes más importantes provienen de otras experiencias (Kaplún, 2014). Los procesos de aprendizajes significativos (Ausubel, 1983) implican un rol activo, una construcción y reconstrucción propia. Estos procesos pueden ser agenciados por los docentes y actores participantes del proceso formativo, ya que es también un proceso social "...se aprende solo, pero sobre todo se aprende con los otros (...) Promover procesos individuales y colectivos de construcción de conocimientos, más que de transmisión de conocimientos..." (Kaplún, 2014, pp-47).

La integralidad como propuesta transversal del modelo de universidad latinoamericana promueve espacios interdisciplinarios, la articulación de fines universitarios (educación, extensión e investigación) y el diálogo de saberes. Integra una mirada diferente sobre los entornos educativos incluyendo espacios de formación que trascienden el aula tradicional, generando una ruptura con el diseño de aula hegemónica en pos de producir nuevos modos de experiencias educativas que devienen en experiencias subjetivantes.

A partir de la segunda reforma universitaria, en el Consejo Directivo Central (CDC) se aprueba el documento "Aportes para la renovación de la enseñanza y curricularización de la extensión y las actividades en el medio", en el cual se formaliza el dispositivo pedagógico 'EFI' con el fin de integrar propuestas curriculares en las cuales los estudiantes transiten por experiencias formativas que articulen funciones, saberes y disciplinas, en su formación de grado. (Cavalli, 2014). Tras la segunda reforma, la Facultad de Psicología elaboró e implementó un nuevo plan de estudios (PELP 2013) proponiendo un nuevo perfil del egresado. integrando la característica política del saber "...apuntando a la producción de conocimientos originales vinculados a la Psicología, procurando un trabajo en diálogo con otros saberes, contribuyendo a generar una actitud interdisciplinaria para abordar las diferentes problemáticas..." (Consejo Directivo Central, 2012).

Los espacios de formación integral implican la articulación de las funciones universitarias en un núcleo de enseñanza, y la integración de la interdisciplina como modelo de aproximación a la realidad social (UdelaR, 2010), permitiendo a los estudiantes y actores participantes del EFI producir conocimiento a partir de las distintas realidades actuales de nuestra sociedad.

Por lo tanto, esta investigación propone conocer cuáles son las experiencias educativas que promueven aprendizajes significativos en el marco de los EFI con nivel de profundización. Conocer los modos posibles de aprendizajes significativos en un dispositivo pedagógico que posibilita nuevos espacios de formación, un rol activo, articulación de funciones y saberes a partir de diversas experiencias; y que transitar estos espacios no sean meramente el cumplimiento de los lineamientos del nuevo plan de estudios. Por lo tanto, conocer las experiencias educativas posibles que promueven aprendizajes significativos en el marco de los EFI, puede proporcionar material valioso a contemplar ante la posibilidad de mejorar la calidad de dichos dispositivos, la educación y generar insumos para la formación docente universitaria en la particularidad de prácticas integrales.

### **Antecedentes**

Para el rastreo de los antecedentes se hizo énfasis en la búsqueda de investigaciones y artículos nacionales actuales; luego se buscaron investigaciones y artículos regionales. En su preferencia producidos en el último quinquenio.

Para la búsqueda se tuvo en cuenta el 'Sistema de Bibliotecas de la Universidad de la República' (BIUR) y repositorios virtuales como Colibrí, Scielo, Dialnet, la revista interdisciplinaria de humanidades, educación, ciencia y tecnología: Cienciamatría, Google Scholar y el 'sistema nacional de biblioteca Rafael García-Herreros' (SNBRGH).

En el rastreo se utilizaron las palabras claves 'aprendizaje significativo', 'integralidad', 'aprendizajes significativos en el marco de la formación integral', 'aprendizaje significativo en el marco de la articulación de funciones'.

Los resultados se depuraron inicialmente por título, el método de filtrado se basó en priorizar aquellos que hicieran referencia al "aprendizaje significativo", "aprendizaje en el marco de la integralidad", "aprendizaje y articulación de fines universitarios" y "aprendizajes en el ámbito universitario".

En los repositorios en los cuales los resultados excedían las 15 páginas, el rastreo se llevó hasta la página 15. Posteriormente se detallarán únicamente los antecedentes que, posterior a su lectura se entendieron relevantes para este proyecto por ser investigaciones que operacionalizan el aprendizaje significativo, o en su defecto abordan la educación superior en el marco de la integralidad.

## **Antecedentes Centrados en Procesos de Enseñanza-Aprendizaje en el Marco de la Integralidad:**

En cuanto a la producción de conocimiento local se seleccionaron los artículos de Cavalli Dalla Rizza (2018), Castro Vilaboa (2014) y Fraga (2017). Dichas producciones han sido publicadas en la última década y se consideran pertinentes para este proyecto por las diferentes formas de operacionalizar los modos en el cual se producen los procesos de enseñanza-aprendizaje en los EFI.

Cavalli Dalla Rizza (2018) en su tesis “Imágenes de un aula en movimiento. Pensamientos sobre los saberes en la enseñanza universitaria integral” para la obtención del título de Magister en Psicología y Educación, realizó un estudio etnográfico en el marco de un EFI. El objetivo de su investigación es comprender la integración del saber de los actores sociales no universitarios, a partir de las modalidades de enseñanza docentes en el marco de prácticas integrarles de la UdelaR. Para esto propone la integración de un tercer actor que reconfigura el modelo pedagógico, poniendo en juego la tríada “docente-estudiante-conocimiento/saber”, con la intención de describir las modalidades de enseñanza en prácticas integrales, tratando de identificar maneras, momentos y estrategias que permitan reconocer e integrar el saber de otros actores sociales no universitarios.

Como resultado, para la integración del saber de los actores sociales no universitarios es necesario que el otro esté siendo-haciendo la práctica educativa, esto implica comprender la enseñanza universitaria desde otro lugar, abandonando la idea de tríada ‘docente-estudiante-saber/conocimiento’, ya que la integralidad implica una ruptura del modelo de enseñanza tradicional, proponiendo la idea de una imagen romboidal a partir de la integración de un nuevo actor social. Esto demuestra un modelo en el que los no universitarios son sujetos activos e integrantes también de la UdelaR. “...Partir de la existencia del otro, (...) hace que la práctica educativa se co-construya a partir del diálogo de saberes, porque los saberes sostienen y se despliegan en las prácticas cotidianas. Incluso se co-contruyen las salidas, algunas instancias, las quedantías, de manera organizada y pautada...” (Cavalli, 2018, pp-127).

El trabajo de tesis para la obtención del título de Magíster en Psicología y Educación de Diego Castro Vilaboa (2014) “Aportes de la extensión a las transformaciones educativas

universitarias. Análisis de los modelos pedagógicos en los Espacios de Formación Integral (EFI) de la Universidad de la República”. Dicho trabajo se basó en el estudio de caso, para el cual se seleccionaron a partir de una muestra teórica, los EFI “Cruz de los Caminos” y “Hábitat y Territorio”; teniendo como objetivo “Conocer y analizar los modelos pedagógicos presentes en las iniciativas de Espacios de Formación Integral”.

La investigación indaga en cómo las diferentes relaciones entre la teoría y la práctica en espacios de formación integral generan diferentes modelos pedagógicos, este intercambio entre el campo-tema y el trabajo de aula son afectados el uno por el otro, reconstruyéndose, moldeándose, transformándose. “...A su vez, la centralidad dada al trabajo en y con el territorio, tiene la potencialidad de reconfigurar el trabajo de aula, lo reorganiza y lo resignifica...” (Castro, 2014, pp- 134).

Se plantearon tres modelos primordiales en que se presenta la relación entre teoría y práctica en los EFI: a) Casos donde el campo-tema se constituyó como la referencia definitoria del tratamiento de los contenidos de formación; presentando un aprendizaje centrado en los requerimientos de la intervención, más que en los contenidos curriculares. b) Casos donde el campo-tema operó como la referencia orientadora del tratamiento de los contenidos curriculares; esto genera que el campo-tema oriente el proceso formativo y los contenidos curriculares posibilitando articulaciones entre la “instancia del conocimiento” y la “instancia del saber”. c) Casos donde el campo-tema fue concebido como el ámbito donde aplicar los contenidos curriculares enseñados en el aula; donde el campo-tema es el ámbito de la puesta en práctica de los contenidos curriculares del curso, en este último la experiencia ve reducida su capacidad de transformación curricular ya que entre el currículo y el campo-tema se establece una relación, principalmente, unilateral. (Castro, 2014).

Fraga (2017) en su tesis de maestría “En clave de Integralidad: Aprender-haciendo desde las prácticas docentes de enseñanza en extensión universitaria”, plantea un estudio de caso que tiene por objetivos generales ‘conocer y caracterizar las prácticas de enseñanza que se despliegan en el EFI de Profundización “Prácticas Integrales en el medio rural”; así como también analizar los posibles desajustes que pueden surgir de las propuestas pedagógicas, para luego intentar realizar aportes didácticos y pedagógicos a los EFI que puedan ayudar a resolver probables desajustes en la intervención pedagógica’.

La investigación concluye que, las historias de vida de los docentes se encontraban estrechamente vinculadas al sentido que se le adjudicaba a la docencia. Que el rol docente

en espacios de formación integral requiere de 'un rol docente en construcción', pretende una imagen versátil del 'ser docente', donde se demanda movilidad "...Los estudiantes aprenden desde el tránsito por estas múltiples vivencias que los posicionan en diferentes lugares y en lugares diversos..." (Fraga, 2017, pp- 76). Las prácticas de enseñanzas se dan siempre en relación al aprendizaje, el docente mientras enseña, aprende. La producción de conocimiento se genera desde la horizontalidad del saber, la articulación del saber académico y el saber popular. "...Lo cual habilita a la conformación de una trama didáctica y pedagógica común donde se visualizarían múltiples nudos que implicarían a cada uno de los 'sujetos de la formación' ..." (Fraga, 2017, pp-77). Para finalizar, el afecto puesto en juego como motor de la enseñanza y del aprendizaje; "...Lo vincular, en la relación pedagógica habilita a que emerjan otras formas de aprehender, y de enseñar, de relacionarse con los saberes propios y de los otros..." (Fraga, 2017, pp-77).

### **Antecedentes Centrados en Procesos de Producción de Aprendizajes**

#### **Significativos:**

En este apartado se presentarán artículos de producción de conocimiento regionales, relacionados a los procesos de producción de aprendizajes significativos.

El artículo "Desarrollo del Aprendizaje Significativo como base para el ejercicio profesional Universitario" de Magdalena Bas Vilizzio y Daniela Guerra Basedas (2012). Si bien esta no es una producción reciente, es una colaboración entre la Universidad de Buenos Aires, Argentina y Universidad de la República, Uruguay (UdelaR); que aborda el 'Aprendizaje Significativo' en la educación universitaria. En este trabajo, las autoras anteriormente mencionadas tienen como objetivo aportar estrategias para la introducción de Aprendizaje Significativo en el aula, tomando como hipótesis que la base fundamental para el futuro ejercicio profesional en la Facultad de Derecho-UdelaR, se asienta en desarrollar el aprendizaje asgnificativo como práctica pedagógica.

Vilizzio y Basedas (2012) comparan y distinguen el aprendizaje significativo del aprendizaje memorístico; el primero es representado por facilitar la adquisición de nuevos conocimientos al relacionarlos con los conocimientos aprendidos con anterioridad. A diferencia del memorístico, suelen ser más duraderos, resultando un aprendizaje activo y personal. Hacen fuerte énfasis en el rol docente como estimulador de la articulación de

conocimiento, el desarrollo de las habilidades de investigación, interpretación, integración, análisis crítico y enfoques interdisciplinarios, con el objetivo de que los estudiantes sean capaces de interpretar la realidad en función a los conocimientos adquiridos. Plantean que el docente debe enseñar con base en la experiencia, los intereses y los conocimientos previos del estudiante. Como herramientas para la conflictiva de la masividad proponen el método de caso y mapas conceptuales.

Las autoras Orozco Colcha y Esteves Fajardo (2023) en su investigación de Análisis Documental “Aprendizaje Significativo Crítico. Una Articulación Renovadora de la Formación Educativa”, propone una articulación entre aprendizaje significativo y el desarrollo del pensamiento crítico, promoviendo de esta manera un aprendizaje significativo crítico, que se basa en el proceso de aprender-desaprender-reaprender, ya que plantean el conocimiento como incierto, siempre hay un fragmento cambiante. Para confrontar la realidad desde sus elementos tanto social, política, ética y personal, acompañando los cambios de las diversas dimensiones que componen la realidad. Postulan como imprescindible algunos ‘principios fundamentales’ desde los cuales deberá estructurarse el aprendizaje significativo crítico: centrar la enseñanza-aprendizaje en el cuestionamiento y no en las respuestas, apelar a la diversidad de materiales didácticos y tecnológicos. Comparten la idea del estudiante en un rol activo. Toman el conocimiento ‘como lenguaje’ entendiéndolo como elemento mediador de toda percepción de la realidad; proponen los errores como ocasión para el aprendizaje.

Macias Gómez, Martínez Lozano y Mateos Gutierrez (2014) en la sistematización de la experiencia de docencia-investigación-acción llevada a cabo durante dos cursos académicos en la Universidad Pablo de Olavide, de la cual surgió el trabajo “Clase mágica – Sevilla – una Experiencia de Aprendizaje Servicio y de Transformación Identitaria”, con la intención de mostrar la importancia de que los aprendizajes tengan lugar en contacto con la sociedad, se basaron en el ‘aprendizaje servicio’ en el sentido de que aplicar los contenidos que se aprenden en la teoría, y reflexionar continuamente sobre la práctica a la que se aplican. Las autoras mencionadas desarrollan el ‘aprendizaje auténtico’ como una forma posible del aprendizaje significativo, pero que requiere de transformación identitaria. El ‘aprendizaje auténtico’ se basa en la integralidad que aporta el aprendizaje-servicio; en este sentido la experiencia en servicio permite a los estudiantes no sólo relacionar los aprendizajes de la práctica a los aprendizajes teóricos; sino también reflexionar sobre sus propias ideas, prejuicios, conocimientos y generar competencias integrales como la

comunicación intercultural. Los aprendizajes desarrollados en este escenario se encuentran fuertemente relacionados a los procesos personales de posicionamiento ético-político. En este sentido los aprendizajes auténticos no sólo se relacionan con los aprendizajes anteriormente adquiridos, sino también con las concepciones sobre sí mismo, esto sucede porque contienen componentes sociales y emocionales.

### **Referentes Teóricos:**

En este apartado se pretende enmarcar las referencias conceptuales que dan sentido y orientan el proyecto. Por lo tanto, se entiende pertinente historizar y desarrollar el contexto universitario en el cual se enmarca el caso, sus orígenes y posteriores transformaciones que sostienen las dinámicas en las cuales se producen los diferentes procesos de enseñanza-aprendizaje, así como también desarrollar las dimensiones transversales como lo son la integralidad y la experiencia. Se desplegarán diferentes perspectivas del desarrollo, se profundizará en aprendizaje y más específicamente en lo significativo, sujeto a los diseños pedagógicos que se pueden presentar en los espacios de formación integral y la aproximación a los aprendizajes significativos, como se enuncia en los objetivos esperados de dichos dispositivos, en el origen de su formación.

### **Modelo Universidad Latinoamericana**

En los países occidentales, el origen de la educación tuvo el objetivo de transmitir la tradición religiosa de los judíos y el cristianismo; así como también la influencia de las ideas de los pensadores de la Antigua Grecia como Sócrates, Platón y Aristóteles. De hecho, la Universidad fue fundada e impulsada por la iglesia, que tenía por objetivo formar a los sacerdotes para ser hombres de Dios letrados. (Carrillo Cerna, 2017). Esto generó interés en otras personas que deseaban tener formación, pero no deseaban ser sacerdotes; dando paso a la 'comunidad de los intelectuales'. "...La palabra Universidad se deriva de la palabra latina 'universitas' que significa corporación o gremio, y hacía referencia a un gremio de maestros o estudiantes. Las universidades medievales eran gremios educativos o corporaciones que formaban a individuos instruidos y capacitados..." (Carrillo Cerna, 2017, pp-27).

Altieri Megale (2001) afirma que en la Edad Moderna se apreció un “intenso y admirable” movimiento cultural que permitió el surgimiento de las primeras universidades laicas, “...animadas por un espíritu nuevo de intensa curiosidad, de independencia, de crítica, de libre movimiento...” (Altieri Megale, 2001, pp-17). La Universidad es producto del mundo medieval, considerada la ‘casa de la razón’ y poseedora de dos funciones fundamentales: ‘la investigación científica y la formación del individuo social’. (Schara, 2006).

El modelo de la Universidad Latinoamericana hereda los principios y función básica de la universidad medieval: la producción del conocimiento. “...Desde entonces, la historia de las universidades es la historia de las instituciones que contienen saberes para guardar, saberes para distribuir, saberes para descubrir, saberes que se producen, se inventan, se censuran, o simplemente se repiten...” (Mollis, 2003, pp-204).

La Universidad Latinoamericana ha sido afectada en distintos momentos de la historia en el proceso de su construcción a lo que en el día de hoy conocemos; en pos de una postura crítica respecto a cómo se produce el conocimiento y cómo se transmite. Tras la Reforma Universitaria de 1918 en la universidad de Córdoba y su repercusión en Latinoamérica, la ‘Universidad Latinoamericana’ comienza a caracterizarse por su autonomía y cogobierno, así como también por la articulación de las funciones de enseñanza, extensión e investigación. Además de producir y difundir los conocimientos técnicos y científicos necesarios para el desarrollo del país, debe producir conocimiento contextualizado y propiciar servicio en pos de un intercambio con la sociedad. Esta reforma de la universidad se contrapone a lo que Clark (1983) llamó ‘Universidad Emprendedora’. “...Si la universidad es considerada un elemento del mercado, no hay espacio para la crítica...” (Mollis, 2003, pp-212).

Monetti, Baigorria, Rivoir Lagleyze & Regalado (2020) toman las funciones universitarias como prácticas sociales con rasgos en común, que se diferencian a partir de la estructura y normas de funcionamiento, las transformaciones que promueven, las relaciones que establece y que en estas se establecen. Articulación de funciones como entramado entre docencia, investigación y extensión, en el cual sus delimitantes son difusos, proporcionando como resultado un nuevo espacio de práctica que se construye a partir de la demanda social. La articulación de funciones se instituye a partir de la formalización en la currícula de los EFI en la segunda reforma universitaria contribuyendo a la re-significación de los procesos de investigación, resignificando a la sociedad a partir de la integración de los

actores sociales, proporcionando una nueva convivencia activa de saberes que producen la transformación de los procesos educativos. (Cano Menoni & Castro Vilaboa, 2016).

## **La Integralidad**

La integralidad como propuesta transversal del modelo de universidad latinoamericana, plantea cuestionamientos a partir de tres dimensiones que se corresponden con las funciones universitarias: ¿sobre qué/cómo/para quién/quienes/con qué objetivo se produce conocimiento en la universidad? ¿cómo/qué se enseña/aprende en la universidad? ¿cómo se relaciona/dialoga la universidad con la sociedad? (Kaplún, 2014). La integralidad como horizonte hacia el cual camina la institución, se efectúa desde la producción de conocimiento a partir de la relación con la sociedad de la que forma parte y en diálogo con ella, "...En esos procesos los universitarios aprenden investigando e interviniendo y se transforman también ellos y la institución..." (Kaplún, 2014, pp- 48). Una propuesta integral se inclina por promover espacios de interacción entre diferentes saberes y disciplinas, propone la articulación de funciones universitarias, incluye espacios de formación más allá de lo posible dentro del aula, fomenta la investigación de estudiantes con el 'El Programa de Apoyo a la Investigación Estudiantil', así como también generando fondos concursables para investigaciones conjuntas con sectores productivos. "...constituye un movimiento instituyente. El término movimiento tiene aquí una connotación institucional más que organizacional. Me refiero a los desplazamientos posibles, deseados y a veces logrados de la institución universitaria desde algunos lugares en los que está instalada hacia otros nuevos..." (Kaplún, 2014, pp- 2).

## **Universidad de la República**

Si nos remitimos a la UdelaR podemos hablar de la 'Segunda Reforma Universitaria', que trascurrió durante el rectorado de Rodrigo Arocena, que tuvo lugar en el periodo comprendido entre el año 2006 y 2014. Ésta sostuvo como objetivos en rasgos generales, la renovación de la enseñanza y ampliación de la oferta educativa, democratización del conocimiento, expansión de la investigación universitaria y de su contribución al desarrollo, integración de la extensión al conjunto de las actividades universitarias, promover la

comunicación, bienestar, participación y vida universitaria. La construcción de la carrera docente, mejora de la gestión y formación de los funcionarios. También la transformación y diversificación de la estructura académica. (Tommasino y Cano, 2016).

Tommasino y Cano (2016) afirman que, a partir del 2007 en el contexto de la transformación universitaria, para avanzar en el proceso de curricularización e implementación de la integralidad, se impulsaron cambios que aportaron al desarrollo de la extensión. Se planteó una estrategia de integración con varios programas.

Es por esto que la segunda reforma aportó al desarrollo y expansión de la tercera función universitaria, esta política extensionista habilita un pensar en conjunto desde una horizontalidad del conocimiento y una producción de conocimientos basados en el contexto social y actual en el que se localiza la UdelaR. Promoviendo a su vez, una mayor contribución para con el compromiso social ante los sectores más postergados. (Tommasino y Cano, 2016)

La extensión universitaria cumple con dos objetivos: en cuanto a la formación de los estudiantes, se presenta como estrategia para que "... el pasaje por la Universidad no se transforme en una colección de créditos y podamos desencadenar experiencias significativas que permitan a los estudiantes pensarse y reflexionar sobre su proceso de formación y los sentidos de ésta..." (Tommasino y Stevenazzi, 2016, pp- 123). En segundo lugar, retribuir el conocimiento a la sociedad, así como también cooperar con los procesos de organización y autonomía popular, "...intentando contribuir a la generación de poder popular..." (Tommasino & Cano, 2016, pp-10).

### **Entornos de Formación Integral**

Los EFI como dispositivos pedagógicos fueron creados en el año 2009 con el objetivo de impulsar la curricularización de la integralidad, "... A partir de 2010, se comenzó a consolidar el proceso de curricularización de la extensión y la implantación de los Espacios de Formación Integral..." (Tommasino & Cano, 2016, pp-13). Se caracterizan por promover la articulación entre enseñanza, extensión e investigación. Incentivan la interdisciplina, promueven el diálogo de saberes, el pensamiento crítico y la autonomía de los estudiantes (UDELAR, 2010). La propuesta de los EFI implica dos niveles: el inicial que se da en etapas tempranas de la formación y tiene carácter de sensibilización, el siguiente nivel es de

profundización y se da en etapas avanzadas de la formación. (Tommasino y Cano, 2016). Son dispositivos flexibles, "...que se integran de experiencias en diálogo con actores sociales y que asumen diferentes formas según las características de cada propuesta..." (Cavalli, 2018, pp- 41).

Cavalli Dalla Rizza (2018) plantea una doble intención problematizadora en los EFI: problematizar sobre lo que es enseñado y aprendido y sobre el cómo de lo que se enseña y se aprende. Supone un aprender juntos en un proceso de formación. "...Se convierten en experiencias de vida que exigen pensar..." (Cavalli Dalla Rizza, 2018, pp- 47).

En lo que respecta a su denominación (EFI), 'espacio de formación' proviene de la intención de proponer un espacio donde se producen procesos de enseñanza-aprendizaje que no se limita al espacio tradicional del aula sino más bien contempla una diversidad de escenarios en los cuales dicho proceso puede devenir. "...La idea de "espacio de formación" resulta más potente porque nos permite empezar a pensar otros espacios de aprendizajes que no sean específicamente los espacios de enseñanza más tradicionales asociados al aula..." (Romano, 2010, pp- 87-88). Esta forma de definir estos espacios de 'formación' aluden a procesos inacabados, no necesariamente la enseñanza es aprendida u obtiene una respuesta de aprendizaje inmediata. Incluyendo diferentes formas de aprender y diversos aprendizajes. (Romano, 2010).

Espacio de formación 'integral' principalmente por la condición de producirse en la interacción de las funciones universitarias y su constante intento de articulación procurando contemplar nuevos objetos de estudios que abarquen más allá de lo pensado, problematizando realidades y contextos actuales desde la interdisciplina. Posibilitando un diálogo e intercambio horizontal de saberes entre los sujetos participantes. (Cano Menoni & Castro Vilaboa, 2016).

## **La Experiencia**

La 'experiencia' según Larrosa (2009) es "eso que me pasa" y se compone por tres dimensiones: la exterioridad, algo ajeno, exterior a mí, algo que acontece; la subjetividad, es decir, me pasa a mí y me proporciona una mirada interior, eso que me pasa me transforma, me deja huella; y el pasaje como la tercera dimensión, es eso que me pasa, el acontecer en sí mismo, el pasaje, el recorrido.

La experiencia como acontecimiento que implica siempre una relación con la exterioridad y la interioridad proporcionando transformaciones subjetivas, es siempre una instancia educativa atemporal, es decir, puede el aprendizaje producirse de inmediato o al tiempo en el que para el sujeto de la experiencia pueda cobrar sentido. "...Tal vez reivindicar la experiencia sea también reivindicar un modo de estar en el mundo, un modo de habitar el mundo, un modo de habitar, también, esos espacios y esos tiempos cada vez más hostiles que llamamos espacios y tiempos educativos..." (Larrosa, 2009, pp-111).

## **Aprendizaje**

La palabra 'aprender' proviene del latín 'apprehendo' que significaba 'agarrar', 'tomar'. En los inicios de la Edad Media adquiere una connotación abstracta asociada a 'comprender'. La terminología 'aprendizaje' surge en combinación entre 'conjunto de acciones típicas de quien aprende algo' y 'el tiempo que dedica a aprender'; el término aparece en relación a conceptos como 'enseñanza', 'lecciones', 'profesor'. (Meynet, 2019). A mediados del SXX hay una fuerte indagación en el término 'aprendizaje' desde la psicología. Si bien Fingermann (Citado por Meynet, 2019) toma el 'aprendizaje' como artificial, en cierta oposición al instinto el cual es natural e innato; el aprendizaje se realiza mediante la experiencia y necesita de factores externos-ambientales para producirse. También puede influir y modificar, mediante la enseñanza-aprendizaje, factores internos.

A continuación, se desplegarán diferentes teorías del desarrollo, enfatizando los procesos de aprendizaje profundizando en lo significativo.

## **Teorías del Aprendizaje**

El aprendizaje desde la perspectiva conductista fue fuertemente investigado por Skinner, Pavlov y Watson. Se basa en los aprendizajes mediante Estímulo-Respuesta, consideran las acciones de los individuos como respuestas a estímulos externos a él. Para Skinner, quien desarrolló el 'Condicionamiento Operante', el aprendizaje es definido como "un cambio en la probabilidad de la respuesta" (Skinner citado por Hernández, 2008, pp- 95). El Condicionamiento Operante se basa en condicionar la conducta-respuesta de los individuos, es decir, generar respuestas conductuales mediante estímulos externos. Estas respuestas pueden modificarse o cambiarse mediante 'reforzadores'. Los condicionamientos son reforzados a través de 'premios y castigos'. (Hernández, 2008)

Hernández Rojas (2008) afirma que el conductismo Skinneriano enfatiza los resultados por sobre los procesos de aprendizaje.

Por su parte Vygotsky (citado por Bodrova & Leong, 2004) plantea que los sujetos somos capaces de desarrollar 'herramientas de la mente' que operan como potenciadores para la producción del aprendizaje. "... estas herramientas ayudan a poner atención, a recordar y a pensar mejor..." (Bodrova & Leong, 2004, pp- 3). De hecho, manifiesta que la falta de estas puede presentar consecuencias a largo plazo en la capacidad de aprender.

Vygotsky plantea cuatro premisas básicas en su teoría: que los niños construyen el conocimiento, es decir, construyen su propio entendimiento sobre la información que se les presenta y esta construcción está siempre mediada por la interacción social (presente y pasada). Si bien su concepción será diferente y única, se encontrará influenciada por quien le enseñó/presentó dicha información. (Bodrova & Leong, 2004). En segundo lugar, el desarrollo no puede considerarse aparte del contexto social, ya que este forma parte del proceso de desarrollo, contempla sus vínculos, el nivel interactivo inmediato, el nivel social y cultural, las estructuras sociales; por ende, influye en los procesos cognitivos. La cultura influye en la cognición porque moldea su forma de pensar, por tanto, de percibir y representar el mundo, "... moldea no solo lo que sabe sino su forma de pensar. El tipo de lógica y los métodos utilizados para solucionar los problemas están influidos por nuestra experiencia cultural..." (Bodrova & Leong, 2004, pp- 10). De hecho, Vygotsky planteaba que los procesos mentales superiores podían producirse en relación. Se oponía a la concepción de que estos sucedían en el interior del individuo, sino que pueden producirse en el intercambio de varios sujetos. De esta forma afirma que el contexto social desempeña un papel central en el desarrollo, porque es esencial para la adquisición de los procesos mentales superiores. Plantea como tercera premisa que el aprendizaje puede dirigir el desarrollo e incluso motivar el desarrollo. "...Si se insiste en que el desarrollo debe suceder primero, la enseñanza se reduce a la representación de material que el niño ya conoce..." (Bodrova & Leong, 2004, pp-12). Como cuarta premisa plantea que el lenguaje desempeña un papel central en el desarrollo mental, incluso más importante que la cognición. Porque cuando los sujetos logran usar símbolos y conceptos, ya no necesitan tener delante el objeto para pensar en él. El lenguaje proporciona y facilita las experiencias compartidas y vinculables, necesarias para construir los procesos cognitivos, habilitando la posibilidad de crear nuevas ideas e imaginar a partir del intercambio con otros. (Bodrova & Leong, 2004).

Piaget (1970) plantea la “Teoría del Desarrollo respecto al Aprendizaje”, se basa en el desarrollo de funciones cognitivas. Al igual que Vygotsky comparte que el sujeto no aprende por imitación, sino que construye el conocimiento a partir de las estructuras desde las cuales interpreta la realidad. Pimienta, et al (2023) plantean que en la teoría piagetiana no existen los ‘comienzos absolutos’, sino que el sujeto siempre parte de algo que posee a priori para conocer, sean reflejos (en principio) o ‘esquemas de acción’ que va generando a lo largo del desarrollo cognitivo. Por lo tanto, el sujeto interactúa con la realidad a partir de sus esquemas. Piaget (1970) afirma que se organiza y se conoce el mundo exterior a través de los esquemas de acción, y es a través de la interacción con nuevas exigencias que los esquemas se van modificando y complejizando.

Piaget (1970) plantea que la inteligencia atraviesa una serie de estadios cualitativamente distintos. Se pueden representar como etapas en el desarrollo cognitivo, para el cual el autor utiliza criterios cronológicos, aunque la edad no es un factor definitorio. Los plantea en el siguiente orden: estadio sensorio motor (de 0 a 2 años aproximadamente), estadio preoperatorio (de 2 a 7 años aproximadamente), estadio operatorio (de 7 a 12 años aproximadamente) y estadio formal (de 12, 13 años en adelante). Tienen relaciones jerárquicas entre las etapas sucesivas, ya que las estructuras propias de los estadios anteriores se integran en las estructuras siguientes. A su vez, la primera etapa se integra a la segunda, los logros se integran y mejoran en la siguiente etapa y así sucesivamente, poseen un carácter integrado.

‘Contenido’, ‘estructura’ y ‘funciones’ son conceptos fundamentales para comprender la teoría piagetiana sobre el desarrollo cognitivo. La primera refiere a la conducta que emplea el sujeto en el proceso de construcción del conocimiento y estos varían de una edad a otra. El segundo refiere a las propiedades organizativas de la inteligencia. Éstas definen los estadios/ etapas, por lo tanto, son las que determinan lo que el sujeto puede conocer en ese momento dado, dan cuenta de las funciones cognitivas que ha logrado el sujeto y de cuáles son sus posibilidades. La tercera refiere a las características de la actividad cognitiva que son invariables, las que permanecen idénticas en todos los estadios, que son la Organización y los dos componentes de la Adaptación: la Asimilación y la Acomodación (Pimienta, et al, 2023). Estas son transversales a todos los estadios porque se producen durante todo el desarrollo y permiten la progresión del mismo. “...La adaptación del sujeto es un concepto importante en la obra piagetiana ya que implica la finalidad de las

estructuras cognitivas, un esfuerzo permanente por adaptarse a la realidad...” (Pimienta, et al, 2023, pp-63).

La Asimilación refiere al proceso por el cual el sujeto ‘asimila’ la nueva información a los esquemas/información que ya posee. Mientras que la Acomodación refiere al proceso a través del cual transforma los esquemas/información previos a partir de la nueva información que incorporó. Ambos procesos dan cuenta de la actividad organizadora del sujeto (Pimienta, et al, 2023). Piaget (1970) plantea que la Adaptación se produce a través de un equilibrio entre los procesos de Asimilación y acomodación. Por lo tanto, el desarrollo implica un “progresivo equilibrarse”. (Pimienta, et al, 2023).

Jerome Bruner en la década del 60’ desarrolló su teoría sobre el aprendizaje caracterizada por ser considerada de ‘índole constructivista’, coincide con Vygotsky y Piaget en que el sujeto construye su propio aprendizaje, colocando al estudiante/aprendiz en un lugar protagónico y al ‘aprendizaje’ como un proceso activo. (Guilar, 2009)

Bruner (2005) afirma que cuando los niños van a la escuela o a un centro educativo, el cual es un contexto natural situado, de convivencia y formación, interiorizan las prescripciones normativas y culturales, pero también interiorizan y construyen la forma de pensar, modos de imaginar y compartir la realidad. Bruner (1988) plantea que hacer es la mejor forma de aprender, ya que manifiesta que el verdadero conocimiento es aquel que se redescubre. Cuando el sujeto se vincula con el mundo externo/realidad, añade información a sus categorías o nuevas categorías a sus esquemas. Sostiene que mediante el aprendizaje en los diferentes entornos se construye la identidad, personalidad y autoestima. El sujeto aprende también a operar en el mundo. Propone ‘La narración’ como el artefacto cognitivo y cultural que hace posible dicho proceso, ya que es el modo más humano y eficaz para construir, negociar y expresarnos. (Bruner, 2008).

En este sentido, el sujeto en el proceso de aprender codifica y clasifica los datos que recibe desde el entorno a través de las categorías que dispone para comprenderlo. Bruner (1963) caracterizó al aprendizaje como un proceso activo de asociación, construcción y representación. El autor propone tres modos básicos de representar la realidad: A) Activa – Basada en la acción. B) Icónico – Basada en Imágenes. C) Simbólico – Basada en el lenguaje. “...Los niños y niñas irán modificando sus representaciones mentales a medida que se desarrolla su cognición o capacidad de categorizar, conceptualizar y representar el mundo...” (Guilar, 2009, pp- 238).

## **Aprendizaje Significativo**

Ausubel (1983) plantea el 'aprendizaje significativo' como aquel que es producto del proceso de asimilación e integración a la estructura cognitiva entre una nueva información con un concepto relevante (subsursor), un concepto pre-existente en la estructura cognitiva. Para que el aprendizaje significativo ocurra, es necesario que se produzca una interacción entre conocimientos relevantes de la estructura cognitiva y la nueva información. Esta interacción se caracteriza por ser un proceso propiamente subjetivo, es decir, no es una simple asociación, no es un proceso lineal y arbitrario, sino que requiere de subsensores preexistentes que operen como conceptos de anclaje, disponibles para integrar la nueva información, favoreciendo la diferenciación, evolución y transformación de los conocimientos pre-existentes y consecuentemente de toda la estructura cognitiva, "... el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe..." (Ausubel, 1983, pp-2).

Los sujetos traen consigo una serie de experiencias y conocimientos que afectan y condicionan su aprendizaje, los cuales pueden ser utilizados a su beneficio. Ausubel (1983) afirma que, para posibilitar el aprendizaje significativo, se debe proponer material potencialmente significativo, posibilitando que este se pueda relacionar de manera no arbitraria y sustancial. Otro factor relevante para producir el aprendizaje significativo es la disposición hacia el aprendizaje del estudiantado.

El autor diferencia tres tipos de aprendizaje significativos: El aprendizaje de representaciones, al cual propone como el 'más elemental' ya que los demás tipos de aprendizajes dependen de él. Éste se produce cuando se igualan en significado símbolo y sus respectivas representaciones. En estos aprendizajes la asociación es tal, que representan para el sujeto cualquier significado al que sus referentes aludan. (Ausubel, 1983). Por su parte los aprendizajes de conceptos se caracterizan por ser 'objetos, eventos, situaciones o propiedades' que poseen atributos de criterios comunes y que se denominan mediante símbolos o signos. Y el aprendizaje de proposiciones se caracteriza por implicar una operación compleja de articulación entre las ideas y generar una nueva proposición. Una proposición potencialmente significativa,

"...una declaración que posee significado denotativo (las características evocadas al oír los conceptos) y connotativo (la carga emotiva, actitudinal e idiosincrática provocada por los conceptos) de los conceptos involucrados,

interactúa con las ideas relevantes ya establecidas en la estructura cognoscitiva y, de esa interacción, surgen los significados de la nueva proposición...” (Ausubel 1983, pp-6).

El autor diferencia entre el aprendizaje por recepción y el aprendizaje por descubrimiento. El primero se caracteriza por presentar al estudiantado en su forma final, sólo le exige al sujeto incorporarlo, esto no quiere decir que a partir de esta forma de aprendizaje no pueda generarse aprendizaje significativo, sino que depende de muchos otros factores para devenir aprendizaje significativo, por ejemplo, que el sujeto disponga de los subsensores necesarios para el anclaje. En cambio, el segundo exige al estudiantado un re-construcción, un rol activo, un devenir, a partir de la interacción con el material, su integración a la estructura cognitiva hasta producir las modificaciones necesarias en la estructura cognitiva para alcanzar su forma final. (Ausubel, 1983).

Dicho proceso es facultado por el principio de asimilación que hace referencia a la interacción entre los nuevos aprendizajes y los conocimientos preexistentes en la estructura cognitiva. En dicha interacción no sólo la nueva información adquiere un nuevo significado, sino que también es modificado el subsensor, el cual puede adquirir significados adicionales. (Ausubel, 1983).

### **Problema y Preguntas de Investigación**

A partir del cambio de plan tras la segunda reforma universitaria, la Facultad de Psicología comienza a curricularizar la integralidad desde la formalización de los dispositivos hoy denominados ‘EFI’. Los EFI tienen el objetivo de producir espacios educativos en el marco de la integralidad, permitiendo a los estudiantes de la Licenciatura en Psicología conocer diferentes realidades, para proporcionar la posibilidad de desarrollar una mirada crítica, compromiso social, aprender desde la horizontalidad de los saberes; así como también producir conocimiento contextualizado desde la articulación de funciones, saberes y disciplinas.

Por esto entendemos relevante continuar un conocimiento en profundidad sobre cómo se dan los procesos formativos en los EFI de profundización, con el fin de lograr una mirada crítica sobre las producciones de aprendizaje en dichos dispositivos, en pos de prevenir que la función de estos espacios se limite a un medio transitorio para alcanzar los créditos solicitados por la licenciatura y que los conocimientos adquiridos se reduzcan a lo que

Ausubel (1983) llamó 'aprendizajes mecánicos'. Por lo tanto, es necesario preguntarnos por la existencia de experiencias de aprendizajes significativos en los EFI de profundización a los diez años de implementación del PELP2013, así como profundizar en los aspectos didácticos y circunstancias formativas que las acompañan.

En fin, conocer las experiencias educativas que desarrollen aprendizajes significativos en EFI de profundización, es el objetivo que guía esta investigación cualitativa.

### **Preguntas de Investigación**

¿Cuáles son las experiencias educativas que promueven aprendizajes significativos en el marco de los Espacios de Formación Integral de profundización?

¿Cuáles son las experiencias educativas que promueven aprendizajes por descubrimiento en el marco de los Espacios de Formación Integral de profundización?

¿Cuáles son las experiencias educativas que promueven aprendizajes por recepción en el marco de los Espacios de Formación Integral de profundización?

### **Objetivo General**

Conocer las experiencias educativas que promueven aprendizajes significativos en el marco de los Espacios de Formación Integral de profundización.

### **Objetivos Específicos**

- Conocer experiencias educativas que promueven aprendizajes por descubrimiento en el marco de los Espacios de Formación Integral de profundización.
- Indagar cuáles son las experiencias educativas que promueven aprendizajes por Recepción en el marco de los Espacios de Formación Integral de profundización.

## **Metodología**

El presente proyecto de investigación se posiciona desde el paradigma constructivista ya que toma las construcciones como intangibles y múltiples, sus contenidos dependen de los individuos que las sostienen (Guba & Lincoln, 2002). Con enfoque-método cualitativo, porque se orienta en comprender los fenómenos indagando la perspectiva de los

participantes en relación con su contexto. (Hernández-Sampieri, Collado & Baptista Lucio, 2014).

Cuenta con alcance de estudio exploratorio, sin intenciones de explicar sino más bien comprender. El alcance exploratorio se caracteriza por ser un primer acercamiento al tema de estudio, tienden a identificar contextos, situaciones de estudio o relaciones entre potenciales variantes. (Hernández-Sampieri, Fernández-Collado y Baptista-Lucio, 2014).

El diseño será fenomenológico ya que el propósito principal de este proyecto es conocer las experiencias de aprendizaje significativo de estudiantes que hayan transitado por EFI de profundización, por lo tanto, los participantes de la investigación comparten un fenómeno del cual se pretende descubrir los elementos en común de tales vivencias. (Hernández-Sampieri, Collado & Baptista Lucio, 2014). Las técnicas a utilizar para la recolección de datos son: el análisis documental, para identificar los EFI con nivel de profundización; y con el fin de proporcionar viabilidad a la investigación, que sean a su vez financiados por el Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio - Sceam (Proyectos Red de Extensión). La segunda técnica a utilizar es la entrevista en profundidad, la cual se basa en asiduos encuentros presenciales entre el investigador y los informantes, los cuales tienen como finalidad la comprensión de las perspectivas de los participantes en relación a sus vivencias, experiencias o situaciones. (Taylor & Bogdan, 1992). En lo que respecta a la validez y confiabilidad de la investigación, se utilizará para la validación de dato cualitativo la modalidad 'doble ciego'.

La población con la cual se llevará a cabo el presente proyecto de investigación se limitará a todos los estudiantes que compartan la característica de haber transitado por EFI con nivel de Profundización, en propuestas financiadas por el Sceam (Proyectos Red de Extensión) en los últimos diez años; se toma este periodo de tiempo ya que condice con la implementación del PEPL2013, esto permite considerar experiencias en los diferentes ajustes del plan, así como también contemplarlas en y post emergencia sanitaria. Se tomará la Facultad de Psicología como caso tipo. El muestreo será intencional ya que se tomará como referencia para los informes de monitoreo del Programa de Renovación de la Enseñanza (PROREn) para seleccionar a partir de los siguientes factores muestrales: tiempo de trayectoria, edad y género. La muestra será teórica ya que estas permiten "...entender un concepto o teoría (...) que le sirvan para este fin. Es decir, se eligen las unidades porque poseen uno o varios atributos que contribuyen a formular la teoría..." (Hernández-Sampieri, Collado & Baptista Lucio, 2014, pp-388). El número de la muestra

será superior a 10 casos y se finalizará por saturación de categoría. (Hernández-Sampieri, Collado & Baptista Lucio, 2014).

### **Consideraciones Éticas**

En investigaciones con sujetos humanos es imprescindible regirse mediante consideraciones éticas que los protejan (del Uruguay, C. D. P. 2001), además en metodologías cualitativas la recolección de datos comprende información altamente sensible para las personas participantes. Por lo tanto, el presente proyecto se posiciona desde una ética dialógica (Habermas, 2003), en la cual la investigadora se compromete a construir una atmósfera cálida y de confianza con los sujetos participantes. Esta se basa en el respeto a las personas, a su integridad y resguardo de su identidad. La información y explicación de los hallazgos y alcances del proyecto, así como la información obtenida será de carácter reservado y serán utilizados únicamente con fines académicos. Se elaborará en todos los casos un consentimiento informado (Cañete, Guilhem, & Brito, 2012) en el cual se garantizará el anonimato de los participantes, en referencia tanto al nombre del interlocutor, así como también todos los datos que puedan identificarlo.

Se mantendrá una postura colaborativa con el interlocutor, propiciando información pertinente, si se requiere, que apunte a la mejora de su calidad de vida. Los fines de la investigación apuntarán a mejorar la calidad de las experiencias de las personas implicadas. Los participantes serán de manera voluntaria y estarán informados sobre las características de la investigación con anterioridad a las actividades, quedando esto plasmado en el consentimiento informado de cada una de las personas que participen del proyecto.

## Cronograma

Actividades	Tiempo de ejecución en meses																	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
Búsqueda de EFI en nivel de profundización llevados a cabo en los últimos diez años en Facultad de Psicología.	X	X																
Contactar estudiantes interesados en participar.		X	X															
Elaboración de entrevistas.			X															
Selección de la muestra: identificación de participantes voluntarios que se contemplen dentro de las características mencionadas anteriormente.				X	X													
Realización de entrevistas en profundidad.					X	X	X											
Desgrabar entrevistas.								X	X	X								
Sistematización y análisis de los datos obtenidos.											X	X	X					
Elaboración de Informe final.														X				
Devolución a participantes y puesta en común de los resultados de esta.															X	X		
Difusión a través de presentación en jornadas, grupos de debate, y/o publicaciones.																X	X	X

## Resultados Esperados

A partir de esta investigación se pretende obtener datos relevantes sobre experiencias de aprendizajes significativo en el margen de los Espacios de Formación integral de profundización.

Es intención de este proyecto proporcionar material valioso para nuevas propuestas de Espacios de Formación Integral, mejorar la calidad educativa y formación docente.

En cuanto a los datos obtenidos, se espera los relatos den cuenta de experiencias de aprendizajes por descubrimiento y predominio de experiencias de aprendizajes propositivos. Así como también que en las posibles experiencias que den cuenta de aprendizajes significativos, existan diversas técnicas pedagógicas utilizadas, o en su defecto que estas requieran un rol activo en el estudiantado.

## Referencias:

- Altieri Megale, A. (2001). ¿Qué es cultura? La lámpara de Diógenes, volumen 2 (4).  
Recuperado de: <http://www.lidiogenes.buap.mx/revistas/4/a21a4a3.htm>
- Ausubel, D. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. Fascículos de CEIF, 1(1-10), 1-10.
- Bodrova y Leong (2004) Herramientas de la mente: el aprendizaje en la infancia desde la perspectiva de Vygotsky. Cap. 1: Introducción a la teoría de Vigosky. México: Pearson.
- Bruner, J. S. (1963). El proceso de la educación. México: UTEHA.
- Bruner, J. S. (1988). Desarrollo educativo y educación. Madrid: Morata.
- Bruner, J. S. (2006). In Search of Pedagogy. Selected Works of Jerome Bruner. London, New York: Routledge.
- Bruner, J. S. (2008). Culture and Mind: Their Fruitful Incommensurability. Ethos, 36, 29-45.
- Cano Menoni, A., & Castro Vilaboa, D. (2016). La extensión universitaria en la transformación de la educación superior. El caso de Uruguay. Andamios, 13 (31),313-337.[fecha de Consulta 22 de Octubre de 2023]. ISSN: 1870-0063. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=62846700015>
- Carrillo Cerna, H. I. (2017). Antecedentes históricos sobre el surgimiento de las Universidades. Recuperado de: <https://diyyps.catolica.edu.sv/wp-content/uploads/2017/09/1AntecedentesAN17.pdf>
- Cavalli Dalla Rizza, V. (2018). Imágenes de un aula en movimiento: pensamientos sobre los saberes en la enseñanza universitaria integral. Tesis de maestría. Universidad de la República, Uruguay.
- Consejo Directivo Central (25 de setiembre de 2012) Plan de estudio de la Licenciatura en Psicología. [https://psico.edu.uy/sites/default/files/2016-11/plan\\_de\\_estudio\\_de\\_la\\_licenciatura\\_en\\_psicologia\\_2013.diariooficial.pdf](https://psico.edu.uy/sites/default/files/2016-11/plan_de_estudio_de_la_licenciatura_en_psicologia_2013.diariooficial.pdf)
- Cañete, R., Guilhem, D., & Brito, K. (2012). Consentimiento informado: algunas consideraciones actuales. Acta bioethica, 18(1), 121-127.

- del Uruguay, C. D. P. (2001). Código de ética profesional del psicólogo/a. Recuperado de:  
[https://sipsych.org/wp-content/uploads/2015/09/Uruguay\\_-\\_Codigo\\_de\\_Etica.pdf](https://sipsych.org/wp-content/uploads/2015/09/Uruguay_-_Codigo_de_Etica.pdf)
- Fraga, S. (2017). En clave de integralidad: aprender-haciendo desde las prácticas docentes de enseñanza en extensión universitaria. Tesis de maestría. Universidad de la República, Uruguay.
- Gómez-Estern, B. M., Lozano, V. M., & Gutiérrez, C. M. (2014). "Clase Mágica-Sevilla". Una experiencia de aprendizaje-servicio y de transformación identitaria. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 4(2), 109-137.
- Guba, E., & Lincoln, Y. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. Por los rincones. *Antología de métodos cualitativos en la investigación social*, 113-145.
- Guilar, M.E. (2009). Las ideas de Bruner: "de la revolución cognitiva" a la "revolución cultural". *Educere*, 13 (44),235-241. [fecha de Consulta 30 de Julio de 2023]. ISSN: 1316-4910. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35614571028>
- Habermas, J. (2003). *La ética del discurso y la cuestión de la verdad*. Barcelona: Paidós.
- Hernández Rojas, G. 2008 *Paradigmas en psicología de la educación*, México, Paidós.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista-Lucio, P. (2014). Definición del alcance de la investigación que se realizará: exploratorio, descriptivo, correlacional o explicativo. En Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista-Lucio, P. *Metodología de la Investigación* (6 ed., págs. 88-101). México: McGraw-Hill.
- Kaplún, Gabriel (2014). La integralidad como movimiento instituyente en la universidad. En: *InterCambios*, n°1, junio. Recuperado de:  
<https://ojs.intercambios.cse.udelar.edu.uy/index.php/ic/article/view/11/8>
- Larrosa, J. (2000). *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*. Novedades Educativas Buenos Aires
- Meynet, B. C. (2019) ¿Aprender es agarrar? Metáfora etimológica y estructura léxica en el término aprendizaje. *Sociedad Boliviana de Estudios Clásicos. Classica Boliviana*. (Pp. 49-88).

- Mollis, M. (2003) Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero. Buenos Aires, Argentina: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Monetti, E., Baigorria, L. B., Rivoir Lagleyze, M., & Regalado, M. (2020). La docencia, la investigación y la extensión universitaria como articulación de prácticas. *Políticas Educativas – PoEd*, 14(1). Recuperado a partir de <https://seer.ufrgs.br/index.php/Poled/article/view/109575>
- Orozco Colcha, O. C.& Esteves Fajardo, Z.I. (2023). Aprendizaje Significativo Crítico. Una Articulación Renovadora de la Formación Educativa. *Cienciamatría*, 2(4), 318-332. <https://orcid.org/0009-0002-1505-7897>
- Piaget, J. (1970) La Teoría de Piaget (Traductor: Martine Sergios). En Mussen P. H: (Ed.): *Carmichael's Manual of Child Psychology*. John Wiley & Sons, Inc: New York. Recuperado de: [https://www.terras.edu.ar/biblioteca/6/PE\\_Piaget\\_Unidad\\_2.pdf](https://www.terras.edu.ar/biblioteca/6/PE_Piaget_Unidad_2.pdf)
- Pimienta, M., Díaz, D., Camparo, D., Suárez, L., Silveira, S. y Blanco, R. (2023). El desarrollo cognitivo según la teoría de Jean Piaget. En D. Díaz y M. Pimienta (Comps.). *Manual Introductorio de Psicología Evolutiva* (pp. 48-53). CSE. En edición.
- Romano, A. (2010) Sobre los Espacios de Formaciones integral en la Universidad. Una Perspectiva Pedagógica. En: *Cuadernos de Extensión N°1: Integralidad, Tensiones y Perspectivas*. Recuperado de: [http://beu.extension.unicen.edu.ar/xmlui/bitstream/handle/123456789/168/Cuaderno\\_integralidad.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://beu.extension.unicen.edu.ar/xmlui/bitstream/handle/123456789/168/Cuaderno_integralidad.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Schara, J. C. (2006). La Universidad Clásica Medieval, origen de la Universidad Latinoamericana. *Reencuentro. Análisis De Problemas Universitarios*, (45), 84-95. Recuperado a partir de <https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/568>
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos en investigación. La búsqueda de los significados*. España: Paidós (4) ,1-24 Recuperado de [http://www.onsc.gub.uy/enap/images/stories/MATERIAL\\_DE\\_CURSOS/Entrevista\\_en\\_profundidad\\_Taylor\\_y\\_Bogdan.pdf](http://www.onsc.gub.uy/enap/images/stories/MATERIAL_DE_CURSOS/Entrevista_en_profundidad_Taylor_y_Bogdan.pdf)

- Tommasino, H. y Cano, A. (2016). Avances y retrocesos de la extensión crítica en la Universidad de la República de Uruguay. En Revista Masquedós. Nº 1, Año 1, pp. 9-23. Secretaría de Extensión UNICEN. Tandil, Argentina.
- Tommasino, H. y Stevenazzi, F. (2016). Reflexiones en torno a las prácticas integrales en la Universidad de la República. En Revista +E versión digital, (6), pp. 120-129. Santa Fe, Argentina: Ediciones UNL.
- UDELAR. (2010). Hacia la Reforma Universitaria. Fascículo 10: La extensión en la renovación de la enseñanza: Espacios de Formación Integral. Montevideo.
- Vilizzio, M. B., & Basedas, D. G. (2012). Desarrollo del aprendizaje significativo como base para el ejercicio profesional universitario. Academia: revista sobre enseñanza del derecho de Buenos Aires, 10(20), 207-217.