



Maestría en Enseñanza Universitaria

Comisión Sectorial de Enseñanza
Área Social y Artística
Consejo de Formación en Educación

TESIS



Experiencias de aprendizaje universitario en contextos reales de práctica: El caso del Seminario Taller de Comunicación Comunitaria de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación de la Universidad de la República

Elida Renée Polla

Marzo, 2014

ISSN: 2393-7378



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



comisión sectorial
de enseñanza



Facultad
de Humanidades
y Ciencias de la Educación



Consejo de
Formación en
Educación

Lic. Elida Renée Polla Peralta

Experiencias de aprendizaje universitario en contextos reales de práctica: el caso del Seminario Taller de Comunicación Comunitaria de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación de la Universidad de la República

Universidad de la República
Área Social
Comisión Sectorial de Enseñanza de la Universidad de la República

Tesis presentada con el objetivo de obtener el título de Magíster en Enseñanza Universitaria en el marco del Programa de Especialización y Maestría en Enseñanza Universitaria del Área Social y de la Comisión Sectorial de Enseñanza de la Universidad de la República

Tutor: Dr. Gabriel Kaplún
Co-tutora: Mag. Mercedes Collazo

Montevideo, 24 de Marzo de 2014

Foto de portada: www.pexels.com



Maestría en Enseñanza Universitaria

Comisión Sectorial de Enseñanza
Área Social y Artística
Consejo de Formación en Educación



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



comisión sectorial
de enseñanza



Facultad
de Humanidades
y Ciencias de la Educación



Consejo de
Formación en
Educación

Agradecimientos

A l@s compañer@s y amig@s del Área de Comunicación Educativa y Comunitaria de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación que fueron parte del backend de esta tesis y que me permitieron contar con el tiempo necesario para finalizarla: Alicia García, Alberto Blanco, Martín Martínez, Victoria Devincenzi, Lucía Olivari y Fernando Silva.

A los compañeros y compañeras de la Unidad de Comunicación de la Universidad de la República que supieron aguantarme durante el proceso.

A mi amiga Virginia Rodés que siempre me dio para adelante y me ayudó a buscar el camino de la tesis.

A las compañeras y compañeros de la Maestría por los apoyos recibidos durante los cursos y la buena onda para la tesis.

A Mercedes Collazo por ser tan tenaz con la insistencia y el apoyo brindado para que la tesis llegara a su fin.

Muy especialmente a Gabriel Kaplún, compañero y amigo, quien aceptó el desafío de ser el tutor de esta tesis con todos los problemas que esto le provocó por la falta de tiempo y la implicancia que ella tenía.

Además a: Soledad, Alejandra, Gustavo, Aurora, Héctor, Delia, Javier, Patricia, Pablo y Hugo que me apoyaron de una forma u otra en este proceso.



Maestría en Enseñanza Universitaria

Comisión Sectorial de Enseñanza
Área Social y Artística
Consejo de Formación en Educación



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



comisión sectorial
de enseñanza



Facultad
de Humanidades
y Ciencias de la Educación



Consejo de
Formación en
Educación

RESUMEN

Este trabajo intenta conocer y comprender el papel de las prácticas preprofesionales en contextos reales en la formación de los estudiantes de la Universidad de la República a partir del caso del Seminario Taller de Comunicación Educativa y Comunitaria (STCEC) de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación.

La investigación tiene una perspectiva cualitativa. Se realizó un análisis de contenido de materiales escritos por los estudiantes donde ellos reflexionan sobre el curso, lo que aprendieron en él y cómo lo aprendieron. El recorte realizado en la investigación analiza 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 Universidad de la República en el nuevo contexto que se conforma con la Segunda Reforma Universitaria, la nueva Ordenanza de estudios de grado y los nuevos planes de estudio que se están aprobando en cumplimiento de la Ordenanza.

Las fuentes documentales son las autoevaluaciones que los estudiantes entregan con el informe final del curso, las evaluaciones del curso realizadas por los estudiantes en la penúltima clase y las entrevistas realizadas a ex estudiantes del Seminario Taller de Comunicación Educativa y Comunitaria en el proceso de sistematización de los diez primeros años del curso.

El análisis realizado nos permite decir que este tipo de práctica juega un papel importante en la formación universitaria porque da 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, vencen la idea de que no pueden ejercer a ese nivel y se acercan al rol profesional.

En estas experiencias los estudiantes tienen la oportunidad de trabajar con actores no universitarios que tienen sus propios saberes y aprender en un proceso interactivo. La práctica se convierte en una experiencia integral donde se articulan las funciones de enseñanza (aprendizaje), extensión (interacción social) e



investigación (producción de conocimiento) y se da el diálogo entre actores universitarios y no universitarios.

Las prácticas realizadas en grupo con compañeros de su mismo nivel les brinda un aprendizaje muy importante que les permite crecer a nivel personal y profesional. Trabajando en grupo se aprende a escuchar, a priorizar los intereses comunes, a intercambiar opiniones, a negociar.

Palabras clave: comunicación, práctica preprofesional, comunitaria, aprendizaje, educación, enseñanza, encuentro con el “otro”, integralidad.

Abstract

This work attempts to know and understand the role of pre-professional practices in real contexts in the training of the students at the University of the Republic from case of the Seminar Workshop of Educational Communication and Community of the Bachelor of Communication Studies.

The research has a qualitative perspective. An analysis of content was performed of written materials by students where they reflect on the course, what they learned and how they learned it. The cut made in research, studies how students see their learning process in this course in order to reflect about learning processes carried out by the students of the University of the Republic in the new context that conforms to the Second University Reformation, the new Ordinance in graduate studies and the new curricula which are being approved in compliance with the Ordinance.

The documentary sources are the self-evaluations that students delivered with the final report of the course, the course evaluations carried out by students in the penultimate class and the interviews with former students of the Seminar Workshop of Educational Communication and Community in the process of systematization of the first ten years of the course.

The analysis allows us to say that this type of practice plays an important role in university education because it gives students the chance to confront the "real world of work" before graduation. It gives them experiences, they see the difficulties that can be found in the future job, they overcome the idea that they cannot exercise at that level and they approach the professional role.

In these experiences, students have the opportunity to work with non-university actors who have their own knowledge and learn in an interactive process. The practice becomes an integral experience where the functions of teaching (learning), extension (social interaction), and research (knowledge production) are articulated and dialogue between university and non-university actors takes place.



The practices carried out in group with colleagues of their same level gives them a very important learning that allows them to grow in personal and professional level. Working in group learns to listen, to prioritize common interests, to exchange views, to negotiate.

Key words: communication, pre-professional practice, community practice, learning, education, teaching, encounter with the 'other', integrality.

Tabla de cuadros

Cuadro 1. Resumen de la actividad 2000-2011 del Seminario Taller de Comunicación Comunitaria	18
Cuadro 2. Pauta para evaluación en el informe final.....	26
Cuadro 3. Pauta para las autoevaluaciones personales (2005-2011).....	53
Cuadro 4. Pauta para las evaluaciones del curso (2002, 2003 y 2004)	53
Cuadro 5. Pauta para la entrevista a ex estudiantes (sistematización).....	54
Cuadro 6. Pauta para la entrevista a egresados (sistematización).....	54
Cuadro 7. Cantidad de grupos por año con los que trabajé y cantidad de estudiantes por grupo	56
Cuadro 8. Grupos y estudiantes por ingreso al Max QDA.....	58
Cuadro 9. Resumen de la guía para elaborar el proyecto de trabajo	76

Tabla de contenidos

PARTE I - INTRODUCCIÓN

Capítulo 1

1.1 La Licenciatura en Ciencias de la Comunicación	13
1.1.1 Los planes de estudio	14
1.2 El Seminario Taller de Comunicación Educativa y Comunitaria	17
1.2.1 Metodología de trabajo	19

Capítulo 2

2.1 Antecedentes del problema	25
2.2 Justificación	28
2.3 Formulación del problema	32
2.4 Preguntas de investigación	32
2.5 Objetivos generales y específicos	33
2.5.1 Objetivo general	33
2.5.2 Objetivos específicos	33
2.6 Metodología a utilizar en la investigación	34
2.7 Organización del texto	35

PARTE II – MARCO TEÓRICO

1. Acerca de la articulación teoría-práctica	36
2. El concepto de profesión	40
3. Grupo y tarea	42
4. Grupo y equipo.....	43
5. El encuentro con el “otro” – La ecología de saberes	44
6. Sobre comunicación	45

PARTE III – METODOLOGÍA

Capítulo 1 – Introducción	49
Capítulo 2 – Materiales	52

Capítulo 3 – Métodos

3.1 Ordenamiento del material	55
3.2 Ingreso de la información	57
3.3 El análisis	58

Capítulo 4 – Implicación reflexiva.....60**PARTE IV – ANÁLISIS Y RESULTADOS62****Capítulo 1 – La práctica preprofesional 63**

1.1 El aprendizaje	63
1.2 Las expectativas y la experiencia	64
1.3 Desafío y profesión	66
1.4 Las dificultades surgidas en el curso y en la práctica	67
1.5 Los efectos del curso sobre el estudiante	69
1.6 Reflexiones	70

Capítulo 2 - La articulación teoría – práctica

2.1 La construcción del diagnóstico	74
2.2 La construcción del proyecto de trabajo	76
2.3 La minimonografía	78

Capítulo 3 - El trabajo en grupo81

3.1 - La conformación del grupo de trabajo y la adaptación a él.	83
3.2 – Sobre las reuniones grupales	84
3.3 - Dificultades y discrepancias	86
3.4 - La organización del grupo de trabajo	88
3.5 - Crecimiento y aprendizaje en el trabajo grupal	89

Capítulo 4 - El encuentro con el “otro”.....92

4.1 - La relación con las organizaciones	92
4.2 - El vínculo con los destinatarios	94
4.3 - El trabajo con los destinatarios	95
4.4 - Los aprendizajes que les dejaron los destinatarios.....	96

Capítulo 5 - Las concepciones de comunicación97**Capítulo 6 - El rol del comunicador100**

PARTE V	104
Capítulo 1 – Conclusiones	104
1.1 - Experiencias de aprendizaje universitario en contextos reales de Práctica.....	104
1.2. - La relación teoría-práctica.....	106
1.3 – Extensión, integralidad y ecología de saberes.....	108
1.4 – El trabajo en grupo y por proyectos	110
1.5 – La construcción del rol profesional.....	112
Capítulo 2 - Consideraciones finales	114
PARTE VI – BIBLIOGRAFÍA	115
PARTE VII - Material complementario – Anexos	119
Anexo A - Plan de Estudios 2012 de la Licenciatura en Comunicación.....	120
Anexo B - Ordenanza de estudios de grado del 30 de agosto de 2011.....	145
Anexo C – Guía para la presentación de proyectos 2011.....	159
Anexo D - Pautas para el informe final – Guía 2011.....	161
Anexo E - Listado de lugares de práctica 2000-2011.....	168
Anexo F - Listado de lugares digitalizados 2005-2011.....	181
Anexo G - Sistema de códigos / categorías	184
Anexo H - Programa Seminario Taller Comunicación Comunitaria 2011.....	190
Anexo I - Algunos ejemplos de autoevaluaciones.....	198

PARTE I - INTRODUCCIÓN

Capítulo 1

1.1 La Licenciatura en Ciencias de la Comunicación

La carrera de Ciencias de la Comunicación a nivel universitario público nace en 1984 durante la dictadura militar como una tecnicatura de un año y medio de duración que formaba para trabajar en periodismo y en publicidad. La carrera se dictaba en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales.

La intervención de la Universidad de la República (Udelar) por la dictadura militar cesa el 21 de agosto de 1984 y en las reuniones de la Concertación Nacional Programática (Conapro) se acordó, entre los representantes de los partidos políticos y las organizaciones sociales, la forma cómo la Universidad procesaría el cambio de autoridades.

El 1º de marzo de 1985 asume la presidencia de Uruguay el Dr. Julio María Sanguinetti: primer presidente posdictadura elegido en las elecciones nacionales de noviembre de 1984.

Al asumir el nuevo gobierno, se aprueba una ley que restituye a las autoridades universitarias y al cogobierno. La Universidad de la República comienza así a recorrer un camino de apertura en torno a cuatro ejes: apertura institucional, social, regional e internacional. Vuelven al país y se reintegran a la Universidad docentes que se encontraban en el exilio y otros que habían estado presos o que fueron destituidos por la dictadura.

A nivel institucional, la Universidad discute y crea nuevas facultades: la Facultad de Ciencias Sociales, de la Facultad de Humanidades y Ciencias, se crean la Facultad de Ciencias y la de Humanidades y Ciencias de la Educación. Además los servicios dedicados a la enseñanza (facultades, escuelas, institutos) comienzan la revisión de sus planes de estudio y Ciencias de la Comunicación no es la excepción.

1.1.1 Los planes de estudio

En 1985 se conforma un grupo de uruguayos que vuelven del exilio y se invita a latinoamericanos con experiencia en carreras universitarias de comunicación para crear un nuevo plan de estudios. Se crea así la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación (Liccom) y el Plan 1986.

Este plan tenía cinco años de estudios divididos en semestres: dos años de Ciclo Básico, dos años de Orientaciones (se podía elegir entre cuatro diferentes: Periodismo Escrito y Audiovisual; Relaciones Institucionales y Publicidad; Comunicación Educativa; Comunicación Artística y Recreativa) y un quinto año de Proyectos Especiales en el cual los estudiantes debían realizar trabajos de investigación o creación, individualmente o en grupo. Entre 1992 y 1993 el quinto año fue eliminado y los estudiantes que esperaban la reglamentación para realizar sus trabajos (también se los llamó tesinas) y que tenían todos sus cursos aprobados recibieron el título de Licenciado/a en Ciencias de la Comunicación Opción: la que correspondiera. Se recibía un título por cada opción realizada.

Este plan nunca estuvo totalmente financiado, de manera que los estudiantes iban cursando las asignaturas a medida que aparecían los fondos para contratar a los docentes. Era considerado un plan caro porque cada opción tenía entre 42 y 44 asignaturas.

El 7 de setiembre de 1987, Ciencias de la Comunicación deja de pertenecer a la Facultad de Derecho y pasa a depender directamente del Rectorado y del Consejo Directivo Central (CDC), máximo órgano de gobierno de la Udelar. Se imponía que la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación tuviera una inserción institucional en alguna de las facultades de la Universidad.

El Orden Estudiantil y el Docente (hasta ese momento la carrera no tenía graduados) decidieron solicitar la inserción a la Facultad de Ciencias Sociales que se estaba creando pero su Claustro no la aprobó. Hubo luego otras instancias que por diversas razones no tuvieron éxito. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación primero y Psicología y Arquitectura después, ofrecieron a Ciencias de la Comunicación la posibilidad de integrarse pero los órdenes no aceptaron y hasta



hoy la Licenciatura sigue dependiendo del Consejo Directivo Central con la posibilidad de integrarse junto a la Escuela Universitaria de Bibliotecología y Ciencias Afines en una nueva facultad de comunicación e información. El 14 de mayo de 2013 el Consejo Directivo Central aprobó una resolución en la cual solicitaba el asesoramiento de la Asamblea General del Claustro para adoptar una decisión acerca de la creación de la facultad.

Sin destino institucional claro un plan de estudios ambicioso como el de 1986 no podía subsistir. Una de las críticas a este plan era que había asignaturas que sólo tenían un nombre y que cuando se les ponía contenido, muchas veces se repetía con el de otras asignaturas que ya se habían cursado. Así fue como a partir de 1992-1993 se comenzó a hablar de un ajuste a este plan que, por lo menos, fusionara algunas asignaturas.

Esto se da finalmente en 1995 cuando ya se estaba trabajando en un nuevo plan de estudios. Para la creación del nuevo plan, las autoridades universitarias conformaron una Comisión Ad-Hoc integrada por los decanos de las facultades de Derecho, Humanidades, Ciencias Económicas y Ciencias Sociales, entre otros y hubo que insistir para que se incluyeran graduados y docentes de Ciencias de la Comunicación.

El Plan 1995 comienza a funcionar a mediados de ese año cuando ingresa la primera generación. Solo se había aprobado el primer año, luego se fueron aprobando los tres restantes. A mediados de 1998, la primera generación debía ingresar a cuarto año, último de la carrera, pero esto no fue posible hasta el segundo semestre del año 2000 porque al no contar con financiación, los docentes de 4.º año ni siquiera habían sido seleccionados. El nuevo director que asumió en diciembre de 1999, logró que el CDC votara fondos contingentes para que el 4.º año de la Licenciatura se pudiera impartir. Esta fue la forma en que se financió 4.º año hasta el 2004, primera vez que los fondos contingentes pasaron a ser fondos presupuestales.

El Plan 1995 tiene cursos anuales, un ciclo básico de tres años y un cuarto y último año que ofrece cuatro seminarios taller de 90 horas cada uno (Periodismo, Publicidad, Audiovisual y Comunicación Comunitaria) y uno de 180 (Análisis de la Comunicación) de los cuales los estudiantes deben cursar 270 horas. El cuarto año se completa con 300 horas de asignaturas opcionales que no se encuentran



establecidas y que pueden ser brindadas en el propio servicio o cursadas en otros servicios de enseñanza de la Udelar. También establece el conocimiento de un idioma extranjero a nivel de comprensión lectora. El título que se brinda es el de Licenciado/a en Ciencias de la Comunicación sin especificación de los seminarios taller cursados en cuarto año (estos aparecen en la escolaridad del graduado).

Los tres órdenes de Ciencias de la Comunicación, en diferentes momentos, propusieron modificaciones al Plan 1995. Muchas de ellas se discutieron y mejoraron pero ninguna había transitado por los canales adecuados para su aprobación.

La Asamblea del Claustro de la Liccom, reunida el 5 de diciembre de 2008, aprobó una propuesta presentada por el nuevo Director que planteó modificaciones al Plan 1995. La propuesta es un ajuste al Plan en 4.º año: todos los seminarios taller pasan a tener 180 horas, la tercera parte de ellas pueden acreditarse por trabajos no presenciales y los estudiantes pueden cursar hasta dos seminarios taller máximo. El Servicio se comprometió a ir rodeando los talleres de asignaturas opcionales que aporten a la formación específica. El 23 de diciembre de 2008, el CDC aprobó esta modificación que se comenzó a implementar en 2009.

El 4 de diciembre de 2012 el Consejo Directivo Central aprobó un nuevo Plan de Estudios¹ para la Licenciatura que comenzó a aplicarse en 2013. Este nuevo plan tiene asignaturas semestrales, es creditizado y está basado en los lineamientos de la Ordenanza de Estudios de Grado aprobada por el CDC el 30 de agosto de 2011.²

El destino institucional de Ciencias de la Comunicación se encuentra actualmente unido al de la Escuela Universitaria de Bibliotecología y Ciencias Afines. El camino hacia la creación de una facultad de información y comunicación se inició en 2003 pero fue a partir de 2007-2008 que se comenzó a avanzar firmemente hacia ese destino.

En ese camino se han dado pasos importantes: en mayo de 2009 el CDC aprobó la creación del Programa de Desarrollo Académico de la Información y la Comunicación (Prodic) para el desarrollo de la investigación y la formación de

¹ El Plan de Estudios 2012 se adjunta en el anexo A.

² La Ordenanza de Estudios de Grado se adjunta en el anexo B.

posgrado en información y comunicación y adjudicó al Programa el local de la 11203.

biblioteca de Ciencias Sociales (José Enrique Rodó 1860-1866) que se estaba mudando al nuevo edificio de la Facultad.

A comienzos de 2010 se abre un llamado a proyectos de investigación al cual se presentaron 18 propuestas, 5 de las cuales fueron aprobadas por un equipo de 8 expertos nacionales y extranjeros. Los proyectos son interdisciplinarios e incluyen a más de 40 personas de diferentes servicios universitarios.

En 2011 se crea la Maestría en Información y Comunicación, se realizan las inscripciones de la primera generación y en marzo de 2012 comienzan los cursos.

1.2 El Seminario Taller de Comunicación Educativa y Comunitaria

El Seminario Taller de Comunicación Comunitaria es una asignatura de cuarto año de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación de la Universidad de la República. Es el troncal del Trayecto Comunicación Comunitaria creado en el ajuste del Plan 1995 en 2008.

El equipo docente le ha agregado al nombre la palabra “educativa” considerando que se trabaja mucho en lo educativo y el nombre de la asignatura no lo contemplaba: Seminario Taller de Comunicación Educativa y Comunitaria.

La asignatura se crea con el Plan 1995 como recuperación de lo que fuera la Opción Comunicación Educativa del Plan 1986 y se comienza a dictar en el segundo semestre del año 2000, momento en que había tres generaciones de estudiantes esperando para cursar cuarto año. El plan de trabajo presentado por el docente que ganó el grado 3 y la responsabilidad de la asignatura, incluía el trabajo en grupo y la realización de una pasantía estudiantil en alguna institución del área educativa o comunitaria. Comienza así un largo camino de interacción con instituciones educativas y comunitarias: 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, etcétera.



Cuadro 1. Resumen de la actividad 2000-2011 del Seminario Taller de Comunicación Comunitaria

Resumen de la actividad 2000-2011				
Año	Cantidad de grupos	Cantidad de estudiantes	Promedio de estudiantes por grupo	Turnos
2000	21	208	9,9	1
2001	27	236	8,7	2
2002	15	84	5,6	2
2003	12	54	4,5	2
2004	10	43	4,3	1
2005	15	82	5,4	1
2006	15	96	6,4	1
2007	10	54	5,4	1
2008	10	56	5,6	1
2009	8	35	4,4	2
2010	6	27	4,5	2
2011	7	31	4,4	2
Totales	156	1006	-----	-----

Fuente: Elaboración propia

Los años 2000 y 2001 son los que cuentan con mayor cantidad de estudiantes porque corresponden al momento en que había varias generaciones para cursar cuarto año: 1995, 1996, 1997 y en 2001 se agregó la 1998. Recién a partir de 2002 la situación comienza a regularizarse. En 2003 y 2004 se produce un descenso en la cantidad de estudiantes porque se exige tener aprobadas todas las asignaturas previas para cursar cuarto año, lo cual hace que en 2005 y 2006 se produzca un aumento por los estudiantes que se liberaron de las previaturas. Los años 2007 y 2008 son años “normales” teniendo en cuenta, además, que las inscripciones a primer año de la Licenciatura habían comenzado a descender en 2004.

A partir de 2009 entra en funcionamiento el ajuste del Plan 1995, los estudiantes deben elegir un trayecto principal con opción a cursar un segundo seminario taller, es así que la cantidad de estudiantes desciende en todos los trayectos y los que concentran más estudiantes son Periodismo y Publicidad.

1.2.1 Metodología de trabajo

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

“No sería posible la educación problematizadora, que rompe con los esquemas verticales característicos de la educación bancaria, ni realizarse como práctica de la libertad sin superar la contradicción entre el educador y los educandos. Como tampoco sería posible realizarla al margen del diálogo.

A través de éste se opera la superación de la que resulta un nuevo término: no ya educador del educando; no ya educando del educador, sino educador-educando con educando-educador.

De este modo, el educador ya no es sólo el que educa sino aquel que, en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa. Así, ambos se transforman en sujetos del proceso en que crecen juntos y en el cual ‘los argumentos de la autoridad’ ya no rigen. Proceso en el que ser funcionalmente autoridad, requiere el *estar siendo* con las libertades y no *contra* ellas.

Ahora, ya nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión, y el mundo es el mediador. Mediadores son los objetos cognoscibles que, en la práctica “bancaria”, pertenecen al educador, quien los describe o los deposita en los pasivos educandos” (Freire, 1987:86).

El curso consiste en brindar un marco teórico y realizar una experiencia práctica en una institución (trabajo de campo grupal) fuera del horario curricular.

Los estudiantes deben conformar un grupo de entre cuatro y seis personas, concurrir a una institución, realizar un diagnóstico de ella, proponer un proyecto de trabajo y luego de aprobado (por los docentes y la institución), desarrollarlo.

La definición de grupo con la que trabaja el equipo docente es la de Enrique Pichon Rivière (1985): un 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.

Cada uno de esos grupos cuenta con el acompañamiento de un colaborador honorario (CH) cuya función consiste en apoyar al grupo. A su vez cada docente tiene uno o más grupos a su cargo.



El trabajo en grupos y el acompañamiento de un colaborador honorario está basado en la noción de zona de desarrollo próximo de Lev Vygotski y en la de andamiaje de Jerome Bruner.

“Esta diferencia entre doce y ocho, o nueve y ocho, es lo que denominamos la zona de desarrollo próximo. No es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz.

(...)

¿qué es lo que define la zona de desarrollo próximo, determinada por los problemas que los niños no pueden resolver por sí solos, sino únicamente con la ayuda de alguien? Dicha zona define aquellas funciones que todavía no han madurado, pero que se hallan en proceso de maduración, funciones que en un mañana próximo alcanzarán su madurez y que ahora se encuentran en estado embrionario” (Lev Vygotski, 1979:133).

Mario Kaplún (1995: 38-39) cita a Bruner:

“Si se permite al niño avanzar bajo la tutela de un adulto o de un compañero más competente, el tutor o ese compañero sirven al alumno como una forma vicaria de conciencia hasta el momento en que éste es capaz de dominar su propia acción mediante su conciencia y control propios (...) Hasta ese momento, el tutor realiza de hecho la función básica de ofrecer un ‘andamiaje’ a la tarea de aprendizaje para que éste le sea posible al niño”.

Comparando a Bruner y Vigotski, Kaplún, Mario (1995: 39) dice que lo nuevo, en la noción de andamiaje de Bruner, es que el andamio ayuda en la construcción del aprendizaje pero luego se retira. La palabra “andamio” está usada en el sentido que se usa en la construcción de un edificio, cuando se retira el andamio el edificio no debe caerse, por eso los estudiantes, al retirarse el tutor, deben poder “internalizar el conocimiento y apropiarse de él”, deben haber “adquirido la competencia y la capacidad de realizar solos (o en nuevos contextos) actividades y elaboraciones conceptuales que hasta entonces solo podían llevar a cabo con la ayuda del adulto mediador.”

El colaborador honorario es un ex estudiante de la asignatura. La mayoría de las veces aún es estudiante de la Licenciatura pero puede ser también un recién graduado (son elegidos a través de un llamado a aspiraciones en el que se toman en cuenta los méritos de acuerdo al Reglamento de colaboradores honorarios de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación).

El Programa de tutorías entre pares del Programa de Respaldo al Aprendizaje (Progresía) trabaja con la noción de zona de desarrollo próximo de Vygotski y con la de aprendizaje cooperativo o colaborativo que también maneja el equipo docente de Comunicación Comunitaria.

“Cuando se habla de aprendizaje cooperativo o colaborativo, se hace referencia a aquellas experiencias de aprendizaje donde cada integrante desde su singularidad, contribuye a la resolución conjunta de la tarea, es un proceso de trabajo en equipo. Para esto, es imprescindible que exista un lenguaje y una meta común entre los participantes. El grupo se encuentra comprometido con una tarea compartida, que durante el proceso de realización los lleva a negociar y compartir significados. El aprendizaje ocurre socialmente como la construcción colaborativa-cooperativa del conocimiento.

El aprendizaje cooperativo-colaborativo, entonces se caracteriza básicamente por interdependencia positiva de la tarea o los objetivos, interacciones cara a cara (vínculos interpersonales), la responsabilidad individual y el procesamiento grupal” (Mosca, Santiviago *et al.*, 2012: 16).

“La experiencia de formar y formarse entre pares, ubica tanto al tutor como al tutorado en un rol activo respecto al proceso de aprendizaje, ya sea en aspectos académicos como vinculares, de relacionamiento con otros y con la institución educativa a la cual pertenecen.

Esto implica pensar el aprendizaje en términos de bidireccionalidad, donde en ambas partes se producen procesos subjetivantes. En este sentido, los aspectos afectivos constituyen en gran medida un sostén de los procesos de aprendizaje” (Mosca, Santiviago *et al.*, 2010: 10).

La clase dedicada a Grupos finaliza con la conformación de los grupos de estudiantes. A la clase siguiente, los grupos eligen la institución en la que van a trabajar.

Luego de la primera visita que los grupos realizan a la institución, los estudiantes deben entregar un trabajo de observación/registro individual, con el fin de comentarlo en clase y que comprendan la importancia que una observación detallada de lugares, personas, relaciones, etcétera, tiene para su trabajo de campo.

La mitad del grupo realiza un registro de la conversación que se lleva a cabo en la entrevista con los referentes de la institución y la otra mitad realiza la observación del lugar y/o del barrio dependiendo del tipo de institución.

Cuando los estudiantes ya han realizado varias visitas al lugar donde se llevará a cabo el trabajo de campo, deben elaborar un trabajo individual cuyo objetivo es

hacerlos pensar acerca de la institución y el trabajo que van a realizar. Muchas veces estos trabajos son muy buena base para redactar luego el proyecto que presentarán a la institución.

La elaboración del proyecto de trabajo³ en la institución es la tarea más importante que deben realizar los estudiantes en junio-julio. Cuando toman contacto con la institución comienzan a hacer el diagnóstico de los problemas. Una parte importante de esto son las demandas que fueron planteadas y los problemas o necesidades que presentaron las instituciones (por escrito) a los docentes en el momento de solicitar ser incluidas en la selección.

El proyecto debe contener los objetivos que el grupo se plantea, actividades a realizar, cronograma, etc. El cronograma establece un desarrollo del trabajo en el tiempo que, en principio, finaliza al culminar el curso pero esto no es estricto, se cumple en general para los grupos que realizan su práctica en instituciones educativas formales cuyo año lectivo finaliza entre noviembre y diciembre de cada año, pero en otros casos, el grupo puede acordar con la institución continuar un tiempo más su práctica (por ejemplo: enero y febrero).

El proyecto es revisado y discutido entre el grupo, el colaborador honorario y el docente a cargo. Una vez que se considera finalizado, es presentado a la institución quien también lo discute con el grupo y puede proponer modificaciones.

Durante el tiempo de elaboración y ajuste del proyecto, el grupo de estudiantes continúa concurriendo a la institución y comienza a trabajar en las propuestas en las que hay acuerdo. Se pretende que el vínculo grupo-institución no se pierda en ningún momento.

Cuando se acuerda el proyecto de trabajo 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 equipo docente intenta que las experiencias que los grupos van desarrollando sean conocidas por los demás estudiantes ya que muchas veces lo que un grupo hace puede ayudar a otro.

³ Guía para realizar proyectos en Anexo C.

El último día antes del receso de julio los estudiantes realizan una evaluación del curso que permite al equipo docente realizar ajustes para el segundo semestre. El penúltimo día de clase, en el mes de noviembre, se realiza una evaluación de todo el curso por parte de los estudiantes.

En la última clase los grupos deben presentar un “clip” con el objetivo de mostrar a sus compañeros lo que ellos quieran de su trabajo de campo. El equipo docente también prepara su presentación tomando momentos del curso. Por clip se entiende algo que se escuche, se vea y dure 5 minutos. Puede ser video, actuación en vivo, grabaciones en audio o la mezcla de todo eso. Esta es una actividad abierta a la que son invitadas las instituciones que trabajaron ese año, amigos y familiares de los estudiantes, docentes, graduados, funcionarios y estudiantes de la Licenciatura, docentes de otros servicios de la Universidad, etcétera.

El curso se aprueba con un informe final⁴ del trabajo realizado en el que se incluye el diagnóstico, actividades realizadas, materiales elaborados, evaluaciones de la institución, del colaborador honorario (CH), autoevaluación grupal e individual y un trabajo en el que se reflexione sobre la práctica realizada desde un punto de vista teórico. Los estudiantes eligen el tema que les interesa tratar y lo desarrollan.

Una vez publicadas las actas hay un espacio de devolución por parte del docente y el CH y un intercambio con el grupo acerca de la práctica, su desarrollo, los trabajos presentados, etcétera.

En 2009 el equipo docente incorporó una herramienta tecnológica que se comenzó a utilizar en la Universidad de la República a partir del año 2008: la plataforma EVA: Entorno Virtual de Aprendizaje - Uso educativo de TIC en la Udelar. Esto ha permitido a los estudiantes y al equipo docente tener una relación más fluida durante el período que va de una clase a otra. Allí los estudiantes deben publicar sus trabajos, sus impresiones y registros y los docentes los mantienen informados y cuelgan la bibliografía en formato digital.⁵

⁴ La Pauta del Informe final se encuentra en el anexo D.

⁵ <<http://eva.universidad.edu.uy/>>

Capítulo 2

2.1 Antecedentes del problema

El equipo docente del Seminario Taller de Comunicación Comunitaria se ha venido planteando en estos más de 10 años de trabajo, un abordaje integral y curricular buscando generar nuevas aproximaciones universidad/sociedad, generando espacios de encuentro y construcción de conocimientos.

Ha buscado romper con dicotomías como aula/sociedad, teoría/práctica, investigación/acción (intervención), actores universitarios y comunidades y para eso ha venido trabajando en escenarios y espacios que generan un “aprendizaje situado”, donde espacios, comunidades y territorios no sean sólo “datos”, “soporte”, sino construcción colectiva en permanente transformación. Comunidades de aprendizaje donde todos, desde diferentes lugares, roles, historias de vida, encuentran un “entre”, vínculos y sentidos que hacen a una comunicación y una sociedad de encuentros, de respeto, más justa y solidaria.

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. No proponer un cuerpo de conocimientos que se transporta y aplica a nuevos contextos, sino aprender en procesos de participación legitimada.

“La teoría del Aprendizaje Situado postula, que existe una relación entre el aprendiz y el contexto, que se estructura sobre una base práctica, por ello, para que el aprendizaje sea efectivo, el aprendiz debe estar activamente envuelto en un diseño de instrucción real. Se le denomina aprendizaje situado, pues ‘lo que se sabe’ se relaciona con las situaciones en la cuales se produjo o aprendió. Esta teoría tiene una connotación situacional, ya que, los significados se reconstruyen cuando se les utiliza en ciertas situaciones o cuando son similares a los contextos en donde se les aplicó por primera vez” (Díaz Barriga, Frida, 2003).

“Se parte de las conceptualizaciones de (Charlot, 2008) respecto al aprendizaje, quien considera que aprender es desplegar una actividad en situación, en un lugar, en un momento de la historia de un sujeto y en diversas condiciones de tiempo, con la ayuda de personas que ayudan a aprender. Define la relación con el saber como la relación con el mundo, en un sentido general, pero es también relación con esos mundos particulares en los cuales el individuo vive y aprende. Aprender bajo la figura que sea, es siempre aprender en un momento de ‘mi historia’ pero también en un momento de encuentro con ‘otras historias’. El espacio del aprendizaje es un espacio-tiempo compartido con ‘otros’. Lo que está en juego en este espacio-

+999999999 tiempo, no solo son las relaciones epistémicas con el saber, sino también las relaciones con los otros y las relaciones consigo mismo.

Es decir que el saber es producido por un sujeto confrontado a otros sujetos, hay saber producido en una 'confrontación interpersonal'. Aprender evoca aulas pero se aprende también en la cotidianidad, en la participación en las diferentes comunidades.

En tal sentido, la idea de saber implica la relación de ese sujeto con otros (que co-construyen, controlan, validan y comparten ese saber)" (Mosca, Santiviago *et al.*, 2012: 18).

Para este proceso se estructuran los diversos entornos de aprendizaje: la clase-taller, los grupos-equipos de trabajo, los espacios y ámbitos de organización educativa y comunitaria. Se conforma una comunidad de aprendizaje colaborativo, donde la que aprende es la comunidad, aquellos que participan del contexto de aprendizaje (estudiantes, docentes, actores de las instituciones). Se crea un nuevo espacio "entre" los diferentes actores, sus intereses, sus necesidades, sus potencialidades. Se aprende lo que fluye a partir de las interrelaciones que se instalan entre los actores de esta "comunidad".

El equipo docente se propuso en 2010 la realización de un proceso de 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. Es desde esta diversidad de miradas, lugares institucionales, disciplinas, que se ordena, jerarquiza, analiza y profundiza una experiencia compartida, buscando poner en cuestión los fundamentos básicos de la propuesta del Seminario Taller y generando propuestas de transformación y cambio en el campo de la comunicación educativa y comunitaria.

La sistematización se encuentra actualmente en su fase final: la redacción del proceso realizado y el análisis de los resultados obtenidos.⁶

"La sistematización es un instrumento para conocer mejor la realidad y nuestra ubicación en ella. Nos permite referirnos a lo que nuestra práctica ha permitido acumular en el tiempo y en el espacio, en conocimientos y sentidos y aun más, nos ayuda a descubrir posibilidades de recrear y transformar el mundo que nos rodea. Hablamos de reconstrucción de la experiencia porque partimos de un presente

⁶ Uno de los objetivos específicos del proyecto de sistematización es: ordenar, comprender y resignificar los procesos educativos y comunicacionales a partir de los 10 años de experiencia del Seminario Taller de Comunicación Comunitaria, entendido como comunidad de aprendizaje.

como punto de partida y vamos a observar en el proceso, hitos, coyunturas, conflictos que lo han dinamizado. Es un ejercicio de distanciamiento para observar la realidad que hemos producido en sus distintas dimensiones” (Cecilia Díaz, 1998 citada por Bickel, Ana, 2006: 18).

El proyecto 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 se efectuó una reconstrucción histórica a partir de las fuentes secundarias. De ahí surgieron las entrevistas a realizar: a ex estudiantes, 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.

La pauta para la realización del informe final⁷ que deben entregar los estudiantes al culminar el curso incluye en el apartado 6, una autoevaluación personal y en el 7, una autocalificación grupal.

Cuadro 2. Pauta para evaluación en el informe final.

6. AUTOEVALUACIÓN PERSONAL

Una breve valoración sobre el trabajo de cada uno considerando:

- La participación en el curso (aula, seminarios y EVA), en las reuniones de equipo y en el trabajo de campo.
- El cumplimiento de tareas y la calidad de los aportes realizados.
- El artículo/texto paralelo.

Finalmente una autocalificación personal: ¿qué nota me pondría yo mismo?

7. AUTOCALIFICACIÓN GRUPAL

Asignar de 0 a 4 puntos* en cada uno de estos seis aspectos:

- Participación en el curso (aula, seminarios y EVA), en las reuniones de equipo y en las consultas con los docentes.
- Elaboración del proyecto inicial.
- Cumplimientos del proyecto y sus objetivos.
- Cumplimiento de tareas, eficiencia, productividad.
- Calidad, eficacia, impacto del trabajo y los materiales, aporte a la institución.
- Capacidad de aprendizaje, sistematización, teorización. Calidad del informe y de los artículos/textos paralelos.

* 0: Malo o inexistente 1: Regular 2: Bueno 3: Muy bueno 4: Excelente

Fuente: Seminario Taller de Comunicación Comunitaria.

⁷ Pauta del informe final en anexo D.

La autoevaluación es una reflexión personal y si bien se les solicita a los estudiantes que se pongan una calificación de acuerdo a su rendimiento, lo interesante son los aspectos sobre los que basan su respuesta. Normalmente, la descripción de ellos, las explicaciones de por qué se pusieron tal o cual calificación, les lleva entre una página y dos y hasta tres o cuatro en algún caso excepcional.

Es muy interesante la mirada que realizan hacia atrás y cómo cuentan qué hicieron bien, qué hicieron mal, si cumplieron en tiempo con los trabajos obligatorios de la asignatura, si tuvieron muchas inasistencias, etcétera. Cuando finalmente llegan a la calificación, la mayoría menciona que les resulta difícil autocalificarse, que es algo a lo que no están acostumbrados. Pero la mayor parte de las veces, la calificación que se ponen coincide con la que finalmente ponen el docente y el colaborador honorario e incluso, a veces, es menor que ésta.

Es bastante común que los integrantes de un grupo no reciban la misma calificación, muchas veces hay alguno/a/s que “se ponen el grupo al hombro”, porque les gusta más el trabajo, porque tienen más tiempo, porque son más responsables. Cuando esto ocurre, esas personas generalmente reciben un punto más que el resto del grupo, así como aquellas que han estado bastante ausentes reciben menos calificación que el resto.

Algunos grupos deciden realizar la autoevaluación a nivel individual y luego reunirse y discutir esas evaluaciones y calificaciones. Muchas veces, los integrantes, aun cuando no estén obligados a cambiar su nota por lo sucedido en la reunión, lo hacen, generalmente cuando el grupo consideró que debe llevar menos calificación que la que se puso. Otras veces, el grupo acuerda poner como autocalificación lo que se decida en esa reunión.

La autocalificación grupal indica cómo el grupo se ve a sí mismo. Los aspectos que deben tener en cuenta para llegar a la calificación obliga a los estudiantes a observar nuevamente la práctica, ya un poco más lejos, aunque todavía no totalmente fuera de ella. La calificación máxima que se puede obtener en total es 24 puntos, si los seis aspectos evaluados recibieran el máximo de 4. Acá se produce un juego interesante ya que 24 es el doble de 12 que es la calificación máxima de la Universidad de la República. Dividiendo la suma total del puntaje entre 2 nos da, generalmente, una calificación cercana a la que obtienen los integrantes por

separado pero la mayor parte de las veces, menor, tal vez porque la escala de 0 a 4 no permite muchos matices.

2.2 Justificación

El Plan de Estudios 2012 de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación⁸ aprobado el 4 de diciembre del mismo año por el Consejo Directivo Central (CDC) cumple con la Ordenanza de estudios de grado aprobada por el mismo organismo 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 formando parte de las bases del Seminario Taller, por eso entendemos que un análisis de cómo se desarrollaron en la asignatura puede colaborar para la implementación del nuevo Plan de Estudios.

Plan de Estudios 2012 de Ciencias de la Comunicación artículos 8, 5 y 9.⁹

“8. CONEXIÓN CON EL MUNDO DEL TRABAJO

Cada itinerario curricular deberá dar cuenta de la realización de una práctica preprofesional concerniente al área de profundización. En todos los casos, cada estudiante contará con la asesoría, orientación, y supervisión particular tanto por parte del cuerpo docente, como de integrantes de la organización donde desarrolle su práctica.”

“5. INTEGRACIÓN DE FUNCIONES UNIVERSITARIAS

Las tres funciones de la universidad latinoamericana no pueden ser concebidas como compartimentos estancos. La formación promoverá una educación integral; las funciones de enseñanza, investigación y extensión serán abordadas integralmente, interconectadas entre sí. La enseñanza universitaria debe contemplar la permanente creación de conocimiento aplicado en la resolución de problemas socialmente pertinentes, en continuo diálogo y acción con diferentes actores sociales, priorizando los sectores más postergados.”

“9. INTEGRACIÓN TEORÍA-PRÁCTICA / ACADÉMICO-PROFESIONAL

Las actividades propenderán a superar la falsa oposición entre los enfoques exclusivamente academicistas y los perfiles estrictamente profesionales, tanto en el diseño de los núcleos curriculares, como en los espacios de enseñanza, investigación y extensión. De igual manera, se promoverá la superación de la dicotomía entre teoría y práctica, promoviendo la creación de conocimiento a partir del abordaje crítico y constructivo a desafíos sociales reales.”

⁸ El Plan de Estudios 2012 se encuentra en el anexo A.

⁹ Revisado en enero 2013 en el sitio de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación: <<http://www.comunicacion.edu.uy/plan2012>>.

Ordenanza de estudios de grado¹⁰ del 30 de agosto 2011 artículos 4 (parcial), 5 (parcial) y 12.¹¹

“Artículo 4 – Orientaciones generales

(...)

b. Los procesos de enseñanza estarán integrados con las funciones universitarias de extensión y de investigación, en las cuales el estudiante será sujeto activo. En extensión, conocerá tempranamente en forma directa el medio específico en el cual se desarrolla el área de conocimiento elegida y participará en actividades de extensión debidamente integradas a la enseñanza. Por su parte en investigación, recibirá y analizará trabajos originales y sus resultados, y siempre que sea posible participará directamente en las actividades.

c. Las actividades de extensión y de investigación, adecuadamente orientadas y supervisadas por el grupo docente que corresponda, serán reconocidas en el sistema de créditos.

(...)”

“Artículo 5.- Orientaciones específicas:

1. A efectos de promover la participación activa del estudiante como principal protagonista de su proceso educativo, la estrategia pedagógica central será promover la enseñanza activa, en donde se privilegien las experiencias en las cuales el estudiante, en forma individual o en grupos, se enfrente a la resolución de problemas, ejercite su iniciativa y su creatividad, adquiera el hábito de pensar con originalidad, la capacidad y el placer de estudiar en forma permanente y la habilidad de movilizar conocimientos específicos para resolver problemas nuevos y complejos.

2. Será también prioritaria la adecuada integración de la enseñanza teórica y la práctica, permitiendo una permanente articulación entre ambas y posibilitando el desarrollo de las habilidades y destrezas que correspondan al perfil del egresado.

3. La evaluación de los aprendizajes cumplirá una función formativa a la vez que de verificación, prestando especial atención al desarrollo de las capacidades de autoevaluación requeridas en el nivel superior. Se emplearán modalidades e instrumentos diversos. La misma cumplirá principios básicos de validez, confiabilidad y consistencia con los procesos de enseñanza-aprendizaje, contribuyendo a la mejora continua de los mismos.

(...)”

“Artículo 12.- Todos los estudiantes de grado deberán completar al menos 10 créditos del total de créditos del plan de estudios, correspondientes a prácticas de formación en los ámbitos social y productivo y/o cursos afines a su formación impartidos por otros servicios universitarios, nacionales o extranjeros.”

En los antecedentes hacía referencia al proceso de sistematización que ha llevado a cabo el equipo docente del Seminario Taller de Comunicación Comunitaria entre los años 2010 y 2011. Este análisis que realizo con las autoevaluaciones

¹⁰ La Ordenanza de Estudios de grado se encuentra en el anexo B.

¹¹ Revisada en enero 2013 en el sitio de la Comisión Sectorial de Enseñanza: <<http://www.cse.edu.uy/node/279>>.

estudiantiles y algunas de las entrevistas realizadas para la sistematización permitirá complementar ese trabajo y tener una visión más amplia del proceso del Seminario Taller que ayudará a implementar los cambios que sean necesarios para mejorar esta orientación curricular.

Oscar Jara, Director General del Centro de Estudios y Publicaciones Alforja y coordinador del Programa Latinoamericano de Apoyo a la Sistematización del Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL), brinda gran importancia a la sistematización de experiencias porque permite conocer los saberes que se han generado durante la experiencia y construir nuevos conocimientos entre los y las participantes.

“Las experiencias son procesos socio-históricos dinámicos y complejos, individuales y colectivos que son vividas por personas concretas. No son simplemente hechos o acontecimientos puntuales, ni meramente datos. Las experiencias son esencialmente procesos vitales que están en permanente movimiento y combinan un conjunto de dimensiones objetivas y subjetivas de la realidad histórico-cultural” (Jara, 2006: 7).

“Una experiencia está marcada fundamentalmente por las características, sensibilidades, pensamientos y emociones de los sujetos, los hombres y las mujeres que las viven” (Jara, 2006: 8).

“Cuando hablamos de la sistematización de experiencias, estamos hablando de procesos históricos en los que se van concatenando todos esos diferentes elementos, en un movimiento e interrelación permanentes, produciendo continuamente cambios y transformaciones en la medida que cada aspecto se constituye respecto al todo y el todo se redefine en su vinculación con cada aspecto” (Jara, 2006: 8).

El concepto de extensión universitaria y más recientemente el de integralidad de funciones son bases de la Segunda Reforma Universitaria que está llevando adelante la Universidad de la República desde 2007.

“La noción de Segunda Reforma Universitaria apunta a revitalizar el valor inspirador del ideal latinoamericano de Universidad, aproximándolo a la realidad en las condiciones sociales y culturales de nuestro tiempo” (Arocena, 2011: 10).

Arocena define a la extensión de la siguiente manera:

“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. Desde todas las disciplinas y tradiciones académicas se puede contribuir a impulsar

formas de la extensión con tales características, y estrechamente vinculadas tanto con la enseñanza activa como con la auténtica creación de conocimientos” (Arocena, 2011: 11).

Respecto a la integralidad, en Cuadernos de extensión n.º 1 se dice lo siguiente:

“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. Por un lado, con la construcción y abordaje de los sujetos y objetos de estudio con miradas interdisciplinarias y por otro, con la posibilidad de construcción intersectorial, interinstitucional de propuestas que resuelvan problemáticas concretas” (Tommasino y Rodríguez, 2011: 25).

(...) “A modo de cierre y buscando resumir los elementos anteriormente expuestos organizamos este apartado de reflexiones finales en tres tesis básicas para entender la extensión y su relación con las prácticas integrales en la Universidad de la República:

Tesis I: La realidad es indisciplinada.

La intervención para su transformación debe ser necesariamente interdisciplinaria. Todas las disciplinas pueden y deberían estar implicadas en procesos de extensión. El diálogo interdisciplinar, originariamente académico, debe incluir, ser criticado y criticar el saber popular, conformando una red de saberes, una ecología de saberes que contribuye a la transformación participativa de la realidad.

Tesis II: La extensión se aprende y se enseña en la praxis.

La praxis concebida como el camino de recurrentes idas y vueltas desde los planos teóricos a los concretos es el camino válido para la formación en extensión. La praxis debe ser construida junto con la población y sociedad en forma global, pero debe prestarse especial atención y esfuerzos al trabajo junto a los movimientos y organizaciones sociales populares.

Tesis III: La extensión concebida como proceso dialógico y crítico debe contribuir a orientar la investigación y enseñanza.

Esta concepción implica la consolidación de las prácticas integrales y la natural articulación de la investigación, la enseñanza, el aprendizaje y la extensión en la intimidad del acto educativo” (Tommasino y Rodríguez, 2011: 38-39).

El Seminario Taller de Comunicación Educativa y Comunitaria ha basado su curso en estos conceptos y por tanto, creemos que podemos hacer un aporte interesante a la Universidad analizando los resultados de estas prácticas desde el punto de vista de los estudiantes.

2.3 Formulación del problema

La investigación busca conocer y comprender el papel que tienen las prácticas preprofesionales en contextos reales en la formación de los estudiantes de la Universidad de la República a partir del caso del Seminario Taller de Comunicación Educativa y Comunitaria de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación.

2.4 Preguntas de investigación

El trabajo intentará responder las siguientes preguntas:

¿Cómo perciben los estudiantes del Seminario Taller de Comunicación Educativa y 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 en referencia 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?

2.5 Objetivos generales y específicos

2.5.1 Objetivo general

Comprender el papel de las prácticas preprofesionales en contextos reales en la formación de los estudiantes de la Universidad de la República a partir del caso del Seminario Taller de Comunicación Educativa y Comunitaria (STCEC) de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación.

2.5.2 Objetivos específicos

1. Conocer el papel que los estudiantes del STCEC le dan a la práctica preprofesional que están obligados a realizar en el curso.
2. Conocer cómo ven los estudiantes la relación teoría-práctica en la aplicación que tienen que realizar en la práctica preprofesional.
3. Conocer el papel que tiene para los estudiantes el trabajo realizado en grupo con sus pares.
4. Conocer qué piensan acerca de trabajar con un “otro” muy diferente a ellos.
5. Conocer las concepciones de comunicación que manejan los estudiantes en su trabajo de campo.
6. Conocer cómo ven los estudiantes el rol de comunicador al final del curso.

2.6 Metodología a utilizar en la investigación

La investigación tiene una perspectiva cualitativa. Se trabajó con fuentes documentales: las autoevaluaciones que los estudiantes entregan con el informe final del curso, las evaluaciones del curso realizadas por los estudiantes en la penúltima clase que se encuentran sistematizadas y las entrevistas realizadas a ex estudiantes del Seminario Taller de Comunicación Educativa y Comunitaria en el proceso de sistematización de los diez primeros años del curso.

Se realizó un análisis de contenido de las fuentes. En las autoevaluaciones, además de lo que se les exige para el informe final, la mayoría de los estudiantes incluyen en este capítulo sus apreciaciones y evaluaciones sobre las instituciones donde trabajaron, sobre el curso, los docentes, los colaboradores honorarios y el grupo general.

El corpus de la investigación está constituido por:

1. Las autoevaluaciones que se encontraron en formato digital del período 2005-2011, 171 en total. (Antes del 2005 no se les pedía a los estudiantes que entregaran su informe en formato digital).
2. Las evaluaciones del curso que los estudiantes realizan el penúltimo día de clase, que se encuentran sistematizadas y que corresponden a un período anterior al de las autoevaluaciones mencionadas: años 2002, 2003 y 2004.
3. La información disponible de las entrevistas que se realizaron a ex estudiantes del curso para la sistematización de los diez años de Comunitaria (15). Estas entrevistas tuvieron lugar entre 2010 y 2011 y algunos de los entrevistados ya eran graduados en el momento de su realización.

Para el análisis de contenido se utilizó el programa Max QDA (Quality Data Analysis), un software específico para análisis cualitativo de datos textuales.

2.7 Organización del texto

El trabajo está organizado en siete partes.

La parte I corresponde a la introducción. En el primer capítulo se presenta la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación y el Seminario Taller de Comunicación Comunitaria. En el capítulo 2 se plantean el problema de investigación y sus preguntas, los objetivos, antecedentes, justificación y un breve esbozo de la metodología a utilizar.

La parte II corresponde a la presentación del marco teórico que contiene seis temas.

La parte III explica el proceso metodológico utilizado y tiene cuatro capítulos: uno de Introducción, uno de Materiales, uno de Métodos y el cuarto es una reflexión metodológica.

La parte IV es la correspondiente a análisis y resultados. Tiene seis capítulos que corresponden a cada una de las seis preguntas de investigación.

La parte V tiene dos capítulos, uno de conclusiones y otro de consideraciones finales.

La parte VI corresponde a la bibliografía consultada para el trabajo.

La parte VII corresponde a los materiales complementarios e incluye nueve anexos con documentos.

PARTE II – MARCO TEÓRICO

1. Acerca de la articulación teoría-práctica

Para analizar la articulación teoría-práctica partiremos de la presentación de conceptos que realiza Elisa Lucarelli en *Teoría y práctica en la universidad. La innovación en las aulas* (2009).

Para un análisis de la **dimensión pedagógica**, Lucarelli (2009) se basa en los aportes de Wilfred Carr (1996) que considera que hay tres confusiones habituales en el campo pedagógico cuando se habla de teoría y práctica:

“entender ambas esferas como opuestas, o como unilateralmente dependientes una de la otra, esto es, la teoría depende de la práctica para su justificación o inversamente, solamente se explica la práctica en función de la teoría. (...) Afirmar que la práctica depende de la teoría, implica que esta estructura orienta en forma exclusiva las actividades de quienes se dedican a tareas prácticas, empobreciendo así los alcances de ambos conceptos” (Lucarelli, 2009: 74-75).

Proclamar la supremacía de la teoría sobre la práctica o de la práctica sobre la teoría y equiparar la práctica a lo técnico “conduce a un empobrecimiento en el acceso al conocimiento y nuevamente se traducen en la segmentación de las propuestas y de las formas de operar de la enseñanza y el aprendizaje en el aula universitaria” (Lucarelli, 2009: 76).

Las consecuencias de estas posiciones son los planes de estudio que tienen asignaturas teóricas y asignaturas prácticas; tramos iniciales que preparan en los fundamentos teóricos y que ocupan la mayor parte de la formación dejando muy poco tiempo para las “habilidades de la práctica profesional”; la división horaria entre clases teóricas y clases prácticas de una asignatura; los docentes responsables de enseñar teoría con mayor prestigio que los que enseñan práctica.

“La superación de este pensamiento dicotómico e inmutable permite nuevamente pensar en cómo articular teoría y práctica sin negar una la importancia de la otra: la praxis, como forma de acción reflexiva, puede transformar la teoría que la rige, pues ambas están sometidas al cambio. ‘Ni la teoría ni la práctica gozan de

preeminencia: cada una modifica y revisa continuamente la otra” (Lucarelli, 2009: 76).

Para la **dimensión didáctica**, Lucarelli (2009) se basa en Donald Schön [*El profesional reflexivo y Cómo piensan los profesionales cuando actúan* (1998)], en su “nueva epistemología de la práctica, referida a los procesos de formación de profesionales en las competencias específicas de la profesión” (Lucarelli, 2009:77).

“Esta nueva epistemología supone que la articulación de la teoría y la práctica en este campo se desarrolla a través de una estrategia metodológica en la que se propicia la reflexión en la acción.

(...)

‘Cuando alguien reflexiona desde la acción se convierte en un investigador en el contexto práctico. No es dependiente de las categorías de la teoría de un caso único. No mantiene separados los medios de los fines, sino que los define interactivamente como marcos de una situación problemática. No separa el pensamiento del hacer, racionalizando su camino hacia una decisión que más tarde debe convertir en acción. Dado que su experimentación es un tipo de acción, la implementación está construida desde su investigación en curso. De este modo la reflexión desde la acción puede seguir adelante, aun en situaciones de incertidumbre o de un carácter único, porque no está limitada por las condiciones de la racionalidad técnica.’ (Schön: 72)” (Lucarelli, 2009:77).

“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’ (Schön:39)” (Lucarelli, 2009:78).

Para Lucarelli (2009), siguiendo a Schön, en la formación de la práctica profesional

“el conocimiento en la acción propio de cada profesión adquiere las características que le otorga el contexto estructurado, social e institucional, de esa profesión. El conocimiento profesional y el sistema de valores compartido definen un determinado campo profesional y generan las formas del conocimiento en acción, a la vez que la concepción epistemológica acerca de la práctica profesional determina la estrategia general de formación” (Lucarelli, 2009:78).

Schön transfiere al aula universitaria dos rasgos estratégicos de su pensamiento: el aprendizaje en acción y la enseñanza tutorial. Para eso propone la estructuración de un espacio didáctico-curricular: un *practicum*, ‘una situación pensada y dispuesta para la tarea de aprender una práctica’ (Schön, op. cit.: 45 en Lucarelli, 2009: 79). Denomina a este espacio, propiciador para la nueva epistemología de la práctica, *practicum reflexivo*:

“un lugar donde se ayuda a los estudiantes universitarios que se están formando en una profesión, a ser capaces de algún tipo de reflexión en la acción, a través de un diálogo entre docente-tutor y alumno” (Lucarelli, 2009:79).

Para Marcela Andreozzi (2000: 1) “El tema de la articulación entre formación teórica y formación práctica constituye uno de los problemas claves de la relación profesión-currículo”.

Andreozzi ha investigado sobre las experiencias de práctica profesional desarrolladas como parte de la formación universitaria de grado en la Universidad de Buenos Aires.

Los planes de estudio le permiten distinguir dos modalidades básicas de experiencias. Por un lado lo que llama “experiencias de formación para la práctica profesional” porque permiten “aproximaciones parciales a los aspectos instrumentales de la actividad profesional, y en algunos casos, al desarrollo de procesos de pensamiento más complejos ligados al análisis y resolución de problemas.”

En algunos casos esas prácticas se implementan en unidades docentes específicas en el formato de laboratorios o talleres. Los laboratorios son utilizados por carreras técnicas como las ingenierías y las ciencias exactas para aprender a desarrollar habilidades y destrezas específicas para manejo de instrumentos. Los talleres aparecen ligados al entrenamiento para la elaboración de proyectos o diseños.

Otra modalidad de este tipo de prácticas se da dentro de algunas asignaturas que las incorporan como experiencias complementarias al desarrollo teórico de contenidos y las llaman trabajos prácticos (Andreozzi, 2000: 2-3).

Una segunda modalidad básica de experiencias es la que llama “experiencias de formación en la práctica profesional” o “practicum”. Estas prácticas se realizan en instituciones reales y permiten el “desarrollo de tareas profesionales en situaciones próximas al ejercicio profesional”. Aquí se logra un contacto directo con diversos aspectos del campo profesional: demandas, requerimientos técnicos, condiciones de trabajo, relaciones con clientes o destinatarios, normas y regulaciones en las que debe basarse el comportamiento profesional, usos y costumbres propios de la cultura del trabajo en contextos reales (Andreozzi, 2000: 3).

Para Andreozzi este acercamiento al campo profesional

“supone posibilidades formativas que van más allá del mero entrenamiento técnico profesional”. (...) “La práctica profesional asistida constituye una instancia clave de la formación en la medida que ofrece al estudiante recursos para enfrentar un triple proceso de transición: de la universidad al mundo del empleo; de la condición de alumno a la de profesional y del manejo y apropiación de la teoría a la internalización de los saberes inherentes a las prácticas” (Andreozzi, 2000: 5).

En un trabajo anterior Andreozzi decía que

“El espacio de la práctica se halla atravesado por regulaciones provenientes de dos instituciones protagónicas del proceso de socialización profesional: la institución de formación académica y la institución laboral que opera como asiento del practicante. La práctica precipita el encuentro entre ambas instituciones; las coloca frente a frente en la tarea de acompañar a un joven novato en el camino de lograr mayores niveles de experticia” (Andreozzi, 1996: 23).

2. El concepto de profesión

Para Gómez y Tenti (1993: 13), el sistema profesional no puede ser interpretado en forma independiente de las relaciones económicas, sociales y políticas que se articulan en la sociedad capitalista.

Según Max Weber, las profesiones modernas son producto de un proceso de racionalización del saber que se da como parte de un proceso más amplio de “racionalización de las prácticas y de la vida social en todos sus niveles e instituciones” (Gómez-Tenti, 1993: 13).

“A diferencia del saber práctico, que se acredita por su propio ejercicio, el saber racionalizado lo hace a través de un título o certificado cuyo valor, en cierta medida es independiente del conocimiento real que el sujeto posee” (Gómez-Tenti, 1993: 17).

Para caracterizar la profesión, Gómez y Tenti acuden a diferentes autores.

“Según Flexner (1915) existen seis criterios para definir una profesión:

- Implican necesariamente operaciones intelectuales.
- Derivan su material de la ciencia y la instrucción.
- Manejan este material con un fin definido y práctico.
- Poseen una técnica educativamente comunicable.
- Tienden a la autoorganización.
- Se están haciendo de naturaleza cada vez más altruista.

A esta lista, Lieberman agrega los siguientes elementos:

- Un alto grado de autonomía, tanto para el individuo que la ejerce como para el grupo considerado como un todo.
- Aceptación por parte de los profesionales de una gran responsabilidad profesional respecto de los juicios hechos y de los actos cumplidos dentro del ámbito de la autonomía profesional. (...)

La Enciclopedia Americana define la profesión como una ocupación que provee servicios intelectuales altamente especializados. De esta manera se constituye a un tipo especial de saber como el elemento distintivo de las profesiones. Además de esta característica, menciona otras dos cualidades de las profesiones:

1. un estándar de éxito, medido por el logro en la solución de necesidades públicas más que en el beneficio personal y
2. un sistema de control sobre la práctica y el ingreso mediante la educación de sus cultores, las asociaciones profesionales y los códigos de ética. De esta manera se va configurando una especie de 'ideología del servicio profesional' que insiste tanto en la posesión de un saber superior como en el 'desinterés' en la prestación de los servicios” (Gómez-Tenti, 1993: 22-23).

El tipo de práctica individual que ha caracterizado a las profesiones liberales se ve dificultado por la velocidad con que se modifican y se especializan los conocimientos científicos y tecnológicos. Esto hace que los profesionales sean cada vez más dependientes de profesionales de otros campos (Lucarelli, 2009).

“Si alguna vez el modelo de ejercicio 'liberal' de una práctica profesional fue socialmente dominante para configurar el modelo ideal de profesional, hoy este modelo está en franco retroceso. Como lo advirtió tempranamente Max Weber a principios de siglo, los servicios que el profesional presta están cada vez más mediados por la organización o corporación prestadora de servicios” (Gómez-Tenti, 1993: 41).

Ya no es el cliente quien paga los honorarios del profesional sino que lo hace la corporación que lo emplea.

Ángel Díaz Barriga (2004: 80) entiende que los nuevos retos que se presentan en el desempeño profesional cuestionan los propios procesos de formación.

Las profesiones, que fueron enseñadas primero por los gremios, pasaron luego a los espacios universitarios.

“La educación superior hereda un problema nodal en sus procesos de formación: el alejamiento de la realidad profesional; ante ello y en defensa de su propia identidad, se refugió en el dominio de ‘lo académico’” (Díaz Barriga, A., 2004: 80).

“El valor de lo académico en las instituciones de educación superior generó con el tiempo un nuevo elemento que lo alejó cada vez más de la realidad profesional; ello consistió no sólo en cuidar el tratamiento minucioso de cada disciplina, sino en establecer una regimentación sobre los procesos de cambio de los contenidos aprobados para ser enseñados” (Díaz Barriga, A. 2004: 81).

3. Grupo y tarea

La definición de grupo en la que se basa el equipo docente del Seminario Taller de Comunicación Comunitaria y la que utilizaré en este trabajo es, como ya mencioné, la de Enrique Pichon Rivière (1985):

Un grupo es un “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”.

Para Pichon Rivière un grupo está conformado por un conjunto limitado de personas que se encuentran en lugares y momentos concretos y constantes, con una tarea para realizar y donde cada integrante tiene una representación del otro y asume diferentes roles.

Para Pichon (1985), la noción de tarea a la que se refiere cuando habla de grupo implica tres momentos que aparecen frente a cualquier situación o actividad que involucren a la persona: la pretarea, la tarea y el proyecto.

En la pretarea aparecen las ansiedades de pérdida (de la situación anterior) y de ataque (ante la situación nueva) las cuales conforman la resistencia al cambio que posterga la actividad a realizar. Para intentar salir de esta situación aparece el “como si”. Se realizan “tareas” que permiten “pasar el tiempo” y evitan enfrentarse a lo que realmente se debe hacer, son formas de no entrar en la tarea y evitar frustraciones.

Se ingresa a la tarea cuando se logran vencer los miedos y ubicarse en la realidad rompiendo el “como si” e ingresando a la realización de lo pautado.

El proyecto es el momento en el cual el grupo se plantea objetivos a futuro y logra la pertenencia de sus miembros.

4. Grupo y equipo

Leonardo Schvarstein (2004) analiza la relación grupo-equipo en la gestión de los equipos de trabajo.

Partiendo de la definición de grupo de Pichon Rivière, Schvarstein considera la noción de grupo de trabajo. Esta noción es más específica porque hace referencia a una tarea explícita y a una interacción entre los miembros que buscan obtener un resultado.

“El acento puesto en el cumplimiento de un objetivo común y en la responsabilidad exigible a las personas en relación con dicho cumplimiento, pone de manifiesto que la solidaridad de los miembros (en el sentido estructural del término) es una propiedad necesaria de los equipos.

(...)

El camino del grupo al equipo es equiparable al que hay entre la ambigüedad y la especificación. Dicho de otra manera, la definición de grupo ofrece mayores márgenes de ambigüedad que la de equipo, y el pasaje del grupo al equipo en la organización implica un avance en la dirección de la eficacia y de la eficiencia en el logro de los objetivos y en el cumplimiento de las tareas” (Schvarstein, 2004: 3).

La relación entre la ambigüedad y la especificación es dialéctica, lo que implica que también la relación entre grupo y equipo lo es y se pasa de grupo a equipo y de equipo a grupo según se transite entre la ambigüedad y la especificación.

“Se ‘gana’ y se ‘pierde’ cuando el grupo va hacia el equipo, y cuando el equipo va hacia el grupo. Del grupo al equipo se gana en eficacia, eficiencia, productividad, cohesión, solidaridad. Del equipo al grupo se gana en reflexión, elaboración, espontaneidad, autonomía (entendida como la capacidad de operar en condiciones distintas de las inicialmente establecidas)” (Schvarstein, 2004: 4).

La distinción entre grupo y equipo en un mismo equipo de trabajo es analítica, los dos momentos están ligados.

5. El encuentro con el “otro” – La ecología de saberes

El encuentro con el “otro” diferente es el descubrimiento de que existen otros saberes no científicos, no universitarios que debemos aprender a conocer y respetar. Siguiendo a Boaventura de Sousa Santos (2004), se es ignorante de un cierto saber (no de todos) y el saber es la superación de una ignorancia particular. Partiendo del principio de que no todos conocemos todos los saberes, se llega a la posibilidad de diálogo entre los diferentes saberes. A esto Santos llama ecología de saberes.

“A lo largo del mundo, no solo hay muy diversas formas de conocimiento de la materia, la sociedad, la vida y el espíritu, sino también muchos y muy diversos conceptos de lo que cuenta como conocimiento y de los criterios que pueden ser usados para validarlo” (Santos, 2010a: 50).

“La ecología de saberes es, por así decir, una forma de extensión en sentido contrario, desde afuera de la universidad hacia adentro de la universidad. Consiste en la promoción de diálogos entre el saber científico y humanístico que la universidad produce y los saberes legos, populares, tradicionales, urbanos, campesinos, provincianos, de culturas no occidentales (indígenas de origen africano, oriental, etcétera) que circulan en la sociedad” (Santos, 2010b: 49).

“La ecología de los saberes es 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. Implica una amplia gama de acciones de valoración, tanto del conocimiento científico como de otros conocimientos prácticos considerados útiles, compartidos por investigadores, estudiantes y grupos de ciudadanos, sirve de base para la creación de comunidades epistémicas más amplias que convierten a la universidad en un espacio público de interconocimiento donde los ciudadanos y los grupos sociales pueden intervenir sin la posición exclusiva de aprendices” (Santos, 2010b: 50).

6. Sobre comunicación

Mario Kaplún (1998: 17) entiende que “a cada tipo de educación corresponde una determinada concepción y una determinada práctica de la comunicación”.

Basado en Díaz Bordenave¹², Kaplún habla de tres modelos de educación:

- 1) El que pone énfasis en los contenidos que es la educación basada en la transmisión de conocimientos a la cual Freire llama educación bancaria y que tiene por modelo de comunicación la transmisión de información (un emisor que envía un mensaje a un receptor).
- 2) El que pone énfasis en los efectos que corresponde a la ingeniería del comportamiento interesada en la conducta. El modelo de comunicación que lo representa es el de la transmisión de información al que se le agrega la respuesta del receptor o *feedback*.
- 3) El que se centra en la persona y pone énfasis en el proceso. Es el modelo que Paulo Freire llama educación liberadora o transformadora. Su modelo de comunicación es el planteado por el canadiense Jean Cloutier: “todo hombre debe ser visto y reconocido como un EMIREC”, término que unifica emisor y receptor, se participa en el proceso de comunicación como emisor y receptor alternadamente (Kaplún, Mario, 1998).

Kaplún hace referencia a dos formas de entender la comunicación. Como

- “1. Acto de informar, de transmitir, de emitir. Verbo: COMUNICAR.
2. Diálogo, intercambio; relación de compartir, de hallarse en correspondencia, en reciprocidad. Verbo: COMUNICARSE” (Kaplún, Mario, 1998: 60).

La segunda acepción es la más antigua de las dos. “*Comunicación* deriva de la raíz latina COMMUNIS: poner en común algo con otro. Es la misma raíz de *comunidad*, de *comuni*ón; expresa algo que se comparte: que se tiene o se vive en común” (Kaplún, Mario, 1998: 60).

A pesar de que la segunda acepción es la más antigua, la primera es la que ha predominado, posiblemente por la “llegada” de los medios de comunicación social, según Mario Kaplún (1998).

¹² “Las nuevas pedagogías y tecnologías de la comunicación.” Ponencia presentada en la Reunión sobre el Desarrollo Rural en Latinoamérica, Cali, 1976.

“La forma de operar de estos medios se convirtió en modelo referencial, en paradigma de comunicación. Para estudiarlos, se construyó toda una «teoría de la comunicación» que se centraba exclusivamente en la transmisión de señales y mensajes. Lo que ellos hacían —transmitir—: eso era la comunicación” (Kaplún, Mario, 1998: 60).

“La primera acepción —la que reduce la comunicación a transmisión de informaciones— corresponde a una sociedad concebida como *poder*: unos pocos emisores imponiéndose a una mayoría de receptores. La segunda, a una sociedad construida como *comunidad democrática*”.

Basado en la segunda acepción, Mario Kaplún (1998: 64) plantea dos definiciones de comunicación correspondientes a dos investigadores latinoamericanos.

“COMUNICACIÓN es...

... la relación comunitaria humana que consiste en la emisión / recepción de mensajes entre interlocutores en estado de total reciprocidad.

Antonio Pasquali

... el proceso de interacción social democrática basada en el intercambio de signos, por el cual los seres humanos comparten voluntariamente experiencias bajo condiciones libres e igualitarias de acceso, diálogo y participación.

Luis Ramiro Beltrán”

Un elemento a mencionar acerca de la comunicación democrática es la prealimentación. Todo proceso comunicativo debe comenzar por una prealimentación, que es:

“una búsqueda inicial que hacemos entre los destinatarios de nuestros mensajes de comunicación para que nuestros mensajes los representen y reflejen.

(...)

La función del comunicador en un proceso así concebido ya no es la que tradicionalmente se entiende por ‘fuente emisora’. Ya no consiste en transmitir sólo sus propias ideas. Su principal cometido es el de recoger las experiencias de los destinatarios, seleccionarlas, ordenarlas y organizarlas y, así estructuradas, devolvérselas, de tal modo que ellos puedan hacerlas conscientes, analizarlas y reflexionarlas” (Kaplún, Mario, 1998: 78-79).

Para Jesús Martín-Barbero (1991) los procesos comunicacionales se encuentran insertos en la cultura y allí se articula el sentido. Propone que los procesos sean investigados desde las mediaciones y los receptores, vale decir, desde los usos que la gente hace de lo que recibe de los medios masivos pero además, desde sus propias formas de comunicación.

Para Martín-Barbero (1991: 209) las mediaciones son “las articulaciones entre prácticas de comunicación y movimientos sociales, (...) las diferentes temporalidades y la pluralidad de matrices culturales”.

“Durante largo tiempo la verdad cultural de estos países [América Latina] importó menos que las seguridades teóricas. Y así anduvimos convencidos de que lo que era comunicación debía decírnoslo una teoría — sociológica, semiótica o informacional —, pues sólo desde ella era posible deslindar el campo y precisar la especificidad de sus objetos. Pero algo se movió tan fuertemente en la realidad que se produjo un emborronamiento, un derrumbe de las fronteras que delimitaban geográficamente el campo y nos aseguraban psicológicamente. Desdibujado el ‘objeto propio’ nos encontramos a la intemperie de la situación. Pero ahora ya no estábamos solos, por el camino había otras gentes que sin hablar de ‘comunicación’ la estaban indagando, trabajando, produciendo: gentes del arte y la política, la arquitectura y la antropología. Habíamos necesitado que se nos perdiera el ‘objeto’ para encontrar el camino al movimiento de lo social en la comunicación, a la comunicación en proceso” (Martín-Barbero, 1991: 226).

Para Martín-Barbero existen dos etapas de formación del paradigma hegemónico para analizar la comunicación en América Latina. La primera etapa corresponde al modelo de Lasswell al que el autor llama ideologista porque

“su objetivo estuvo centrado en descubrir y denunciar, articulando aquellas matrices epistemológicas con una posición de crítica política, las estrategias mediante las cuales la ideología dominante penetra el proceso de comunicación o mejor, para decirlo con el lenguaje de ese momento, penetra el mensaje produciendo determinados efectos” (Martín-Barbero, 1991: 226).

A mediados de los setenta se ingresa a una segunda etapa a la que denomina científicista y cuyo discurso es: “Ya está bien de ideología y de denuncias, seamos serios y empecemos a hacer ciencia” y se la conoce como teoría de la información. Se define la comunicación como “transmisión de información” y eso permite que el modelo informacional se adueñe del campo basado en las matemáticas y la cibernética.

“El modelo informacional deja demasiadas cosas fuera. Y no sólo la cuestión del sentido, sino la del poder, al dejar fuera del análisis las condiciones sociales de producción del sentido, lo que el modelo informacional elimina es el análisis de las

luchas por la hegemonía, esto es, por el discurso que ‘articula’ el sentido de una sociedad” (Martín-Barbero, 1991: 228).

Para **Gabriel Kaplún**, comunicación es producción de vínculos y sentidos. Cuando habla de vínculos, se refiere a los que existen entre las personas, a los que hay que construir o reconstruir entre personas, grupos y equipos y cuando habla de sentidos, se está refiriendo a producir o hacer circular significados pero también a la dirección hacia donde se mueven esos sentidos.

“Esa definición tan corta es bastante compleja porque me parece que durante mucho tiempo se ha puesto el acento en pensarla solo desde los contenidos y desde cómo estos viajan, por así decir, de unos a otros. Hay que pensarla más como vínculo entre personas, entre grupos, entre sociedades, entre culturas. Hay que pensar más si es horizontal, si es autoritaria, si es un vínculo fraterno-amoroso, cariñoso o, por el contrario, es duro, violento.

Y junto con eso hay que pensar los sentidos, el doble sentido —valga el juego de palabras— del significado y la dirección hacia la cual caminamos. El sentido no se produce solo desde quien emite, sino que se completa y termina siempre donde el otro puede responder, puede interactuar” (Pérez y Arencibia, 2010).

PARTE III - METODOLOGÍA

Capítulo 1

Introducción

La primera tarea frente a la tesis fue decidir qué investigar. En la sistematización del Seminario Taller de Comunicación Educativa y Comunitaria¹³ tuvimos que dejar algunos temas sin profundizar por falta de tiempo y recursos humanos. Uno de esos temas fue la visión que tenían los estudiantes acerca de las prácticas preprofesionales que deben realizar durante el curso.

La conexión con el mundo del trabajo está presente en la Ordenanza de estudios de grado de la Udelar y en el nuevo Plan de estudios de la Licenciatura. Es por esto que tomo la decisión de investigar cómo se ven los estudiantes de Comunicación Comunitaria a sí mismos y cómo ven el proceso que realizan durante el año que cursaron la asignatura. Parto de un caso específico que podría ayudar a comprender el papel de las prácticas preprofesionales en contextos reales en la formación de los estudiantes de la Universidad de la República.

Una vez tomada esta decisión tuve que pensar cómo podía conseguir la información. Lo que estaba claro era que la investigación tendría una perspectiva cualitativa y que debía trabajar con los dichos y escritos de los estudiantes.

El Seminario Taller de Comunicación Comunitaria tiene varias instancias durante el curso en las cuales los estudiantes analizan su proceso. De ellas decidí tomar dos fuentes documentales importantes por el momento en que se realizan: las autoevaluaciones que los estudiantes entregan con el informe final¹⁴ y las

¹³ Sistematización realizada al cumplirse 10 años que comenzara a dictarse esta asignatura de cuarto año del Plan 1995 de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación de la Universidad de la República.

¹⁴ El informe es un documento que debe ser realizado en colectivo por el grupo de estudiantes que realizó la práctica pero las autoevaluaciones son personales. Algunas veces estrictamente personales y otras parten de una discusión general donde el grupo realiza la autoevaluación grupal e individual de cada uno de sus integrantes. De todas formas sigue siendo individual aunque pueda tener algún matiz diferente marcado por la reunión con los compañeros.

evaluaciones del curso realizadas por los estudiantes en la penúltima clase y que se encuentran sistematizadas. Más adelante, después de tener el corpus, decidí incluir también las entrevistas que se realizaron a ex estudiantes del Seminario Taller en el proceso de sistematización. Estas entrevistas se hicieron un tiempo después que los estudiantes terminaron el curso, incluso en varios casos ya no eran estudiantes sino graduados y el alejamiento de la experiencia podía aportar otra visión. La investigación consistió en analizar las fuentes documentales mencionadas.

Para realizar ese análisis se trabajó con base en la teoría fundada que se describe como un modo de hacer análisis (Strauss y Corbin, 2002).

“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 empieza codificando de una forma abierta. Su objetivo es construir categorías en términos de propiedades y dimensiones (dar especificidad a los conceptos que va encontrando). El objetivo de la codificación [abierta] es abrir la indagación, la interpretación es provisional (Strauss y Corbin, 2002).

Para Valles (1997:347-348):

“En el MCC [Método de la Comparación Constante], no hay un intento de verificar la universalidad ni la prueba de causas sugeridas u otras propiedades. Y al no haber prueba, este procedimiento únicamente requiere la saturación de la información. El objetivo no es tanto la verificación como la generación de teoría”.

El investigador solo puede usar el criterio de la saturación para fijar el tamaño de la muestra y deberá ser incrementado 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 tópico. 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, etcétera (Glaser y Strauss, 1967).



Capítulo 2

Materiales

Una vez tomada la decisión de qué investigar, tuve que salir a buscar las autoevaluaciones de los más de 1000 estudiantes que pasaron por el curso de Comunicación Comunitaria desde el año 2000 al 2011¹⁵. Esto trajo algunos inconvenientes ya que el equipo docente no tenía guardados todos los informes y muchos de los que tenía no estaban en formato digital. Por esa razón la decisión fue analizar todas las autoevaluaciones que se encontraran digitalizadas y a disposición. Es así que se encontraron 171 versiones digitales del 2005 al 2011¹⁶, los años anteriores los estudiantes no presentaban sus informes en formato digital, solo en papel.

Luego busqué las sistematizaciones de las evaluaciones de los estudiantes sobre el curso y encontré algunas que podían complementar el material de las autoevaluaciones ya que eran de años anteriores: 2002, 2003 y 2004¹⁷ y finalmente recurrí a las entrevistas de los ex estudiantes de Comunicación Comunitaria realizadas para el proceso de sistematización entre 2010 y 2011. Se encontraron entrevistas correspondientes a 15 ex estudiantes del Seminario Taller, algunos ya se habían graduado en el momento en que fueron entrevistados. Había entrevistas individuales y grupales. Varios de los entrevistados son los mismos de los que tengo autoevaluaciones pero las preguntas realizadas son distintas y el momento en que las responden también.

¹⁵ En el anexo E se encuentra el listado de los lugares donde hubo prácticas entre 2000 y 2011.

¹⁶ En el anexo F se adjunta un listado con los lugares que se encontraron digitalizados y en el I se adjuntan ejemplos de autoevaluaciones

¹⁷ En 2002 el curso tuvo 84 estudiantes, en 2003, 54 y en 2004, 43.

Cuadro 3. Pauta para las autoevaluaciones personales (2005-2011)**AUTOEVALUACIÓN PERSONAL**

Una breve valoración sobre el trabajo de cada uno considerando:

- La participación en el curso (aula, seminarios y EVA), en las reuniones de equipo y en el trabajo de campo.
- El cumplimiento de tareas y la calidad de los aportes realizados.
- El artículo/texto paralelo/minimonografía.

Finalmente una autocalificación personal: ¿qué nota me pondría yo mismo?

Fuente: Seminario Taller de Comunicación Comunitaria.

En las autoevaluaciones, además de lo que se les exige para el informe final, la mayoría de los estudiantes incluye en este capítulo sus apreciaciones y evaluaciones sobre las instituciones donde trabajaron, el curso, los docentes, los colaboradores honorarios y el grupo general.

Cuadro 4. Pauta para las evaluaciones del curso (2002, 2003 y 2004)

- 1.- Algo que escuché y no me voy a olvidar
- 2.- Algo que me hubiera gustado ver más a fondo
- 3.- Algo que me cuestionó y me hizo pensar
- 4.- Después de ver los clips...
- 5.- Lo que no me gustó
- 6.- Lo que más me gustó
- 7.- Algo que me quedó por decir

Fuente: Seminario Taller de Comunicación Comunitaria

Cada estudiante podía elegir contestar una, varias o todas las ideas, escribiendo sus respuestas en forma anónima en tarjetas separadas e identificándolas por el número asignado a cada una de las ideas.

Cuadro 5. Pauta para la entrevista a ex estudiantes (sistematización)**ESTUDIANTES/ EX ESTUDIANTES (SIN EXPERIENCIA PROFESIONAL IMPORTANTE)**

Nombre, año en que estuvo en el Seminario Taller, grupo, lugar donde se realizó el trabajo.

- ¿Por qué elegiste hacer el taller/trayecto?
- ¿Sentiste que el proyecto era tuyo realmente, fue participativo?
- ¿Sentiste que el trabajo en equipo fortaleció tu proceso de aprendizaje? ¿En qué? ¿De qué manera?
- ¿Qué sentís que dejaste o que quedó en el lugar donde fuiste? ¿Qué te quedó a vos?
- ¿Qué herramientas te fueron útiles más allá del seminario taller?
- ¿Qué puntos de encuentro y desencuentro ves entre los campos educativo y comunitario?
- ¿Ves la posibilidad de trabajar con la misma metodología de la práctica en otras instituciones?
- ¿Qué idea de comunicación te quedó?
- ¿Qué aprovecharías mejor?

Fuente: Seminario Taller de Comunicación Comunitaria

Cuadro 6. Pauta para la entrevista a egresados (sistematización)**EGRESADOS**

Nombre, año en que cursó, dónde y con quiénes hizo la práctica, qué está haciendo ahora.

- ¿Has tenido prácticas profesionales como egresado en el campo educativo y comunitario?
- ¿Qué idea de comunicación tenés?
- ¿Cómo definirías el rol del comunicador? ¿Este rol tiene algún componente de lo aprendido en Comunitaria?
- ¿Has acudido a herramientas que viste en el seminario taller? ¿Cuáles?
- De lo que aprendiste, ¿qué trasladás o has trasladado a tu práctica profesional? ¿Qué creaste o readaptaste?
- ¿Qué lugar tiene el "otro" en tu práctica profesional?
- En tu práctica profesional, ¿encontraste formas de hacer visible el rol del comunicador comunitario y educativo? ¿Por qué?

Fuente: Seminario Taller de Comunicación Comunitaria

Capítulo 3

Métodos

Una decisión importante a tomar fue qué programa de análisis de contenido utilizar: Atlastic, Max QDA u otro. Por conversaciones con estudiantes de Ciencias Sociales y compañeros de la Maestría, decidí utilizar el Max QDA por considerarlo más amigable.

3.1 Ordenamiento del material

Las autoevaluaciones se ordenaron por año, por grupo de práctica y por estudiante. Como nombre de archivo para ingresar la información al programa Max QDA se puso el año, a continuación el número que se le dio al lugar de práctica (esto ha sido totalmente arbitrario ya que se empezaron a numerar en la forma en que aparecían los archivos, para cada año el número de los lugares empieza en 1) y luego a cada autoevaluación estudiantil se le dio una letra comenzando por la A en todos los casos y también en forma arbitraria, como iban apareciendo.¹⁸

Ejemplo: 2005 1 A. El 2005 corresponde al año cursado, el 1 al lugar donde se realizó la práctica y la A equivale al nombre del estudiante.

¹⁸ Los grupos analizados tienen entre 3 y 7 integrantes, por lo tanto los grupos van de la A a la C, a la D, a la E, a la F y uno hasta la G.

Cuadro 7. Cantidad de grupos por año con los que trabajé y cantidad de estudiantes por grupo.¹⁹

Año	Cantidad de grupos por año	Cantidad de estudiantes por grupo	Total de estudiantes por año
2005	4 grupos	2 de 5 y 2 de 4	18 estudiantes
2006	7 grupos	1 de 7, 2 de 6, 2 de 5 y 2 de 4	37 estudiantes
2007	3 grupos	1 de 1, 1 de 5 y 1 de 6.	12 estudiantes
2008	4 grupos	2 de 5 y 2 de 6	22 estudiantes
2009	7 grupos	2 de 4, 3 de 5, 1 de 6 y 1 de 3	32 estudiantes
2010	5 grupos	2 de 4, 2 de 5 y 1 de 3	21 estudiantes
2011	7 grupos	3 de 5, 2 de 4 y 2 de 3	29 estudiantes
Totales	37 grupos		171 estudiantes

Fuente: Elaboración propia

Una vez que se armó esto (hubo que desglosar de cada informe cada una de las autoevaluaciones estudiantiles) se convirtió a formato RTF (Rich Text Format, Formato de texto enriquecido) que es el formato de ingreso de la información al *software* elegido.

Al comienzo se categorizó todo lo que iba apareciendo para resolver luego por dónde iría la investigación. Cuando se decidió el rumbo, surgió una duda importante: si categorizar solamente los temas que correspondían a las preguntas que la investigación debía responder o continuar haciéndolo con todo lo que fuera apareciendo. Se optó por esto último porque abría la investigación a otros temas que podía ser interesante agregar a este trabajo o que quedaran para futuros análisis.²⁰

¹⁹ En algunos casos no son todos los grupos del año ni todos los estudiantes del grupo ya que se trabaja solamente con el material que se encontró en formato digital.

²⁰ Las categorías encontradas se muestran en el anexo G

En el caso de las evaluaciones 2002, 2003 y 2004 sólo se tomó la información que tenía que ver directamente con las preguntas de investigación y se identificaron con la palabra Evaluación y el año correspondiente. *Ejemplo: Evaluación 2002.*

Similar fue lo que se hizo con las entrevistas del proceso de sistematización: se tomó solamente la información que tenía que ver con las preguntas de investigación. La identificación del entrevistado se hizo mencionando si era ex estudiante o graduado²¹, la letra corresponde a su nombre y se especifica el año en que cursó. Cada año y cada categoría (ex estudiante o graduado) comienza por A. *Ejemplo: Entrevista a ex estudiante A que cursó en 2008.*

3.2 Ingreso de la información

La forma de ingresar la información presentó una dificultad: cómo se comenzaría, ¿año por año por grupo y por estudiante? La decisión tomada fue comenzar analizando 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 iría incluyendo nuevos estudiantes hasta que las categorías se saturaran.

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.

Del segundo al quinto ingreso se tomó un grupo por año de los que aún no se había ingresado nada y dos estudiantes de ese grupo. Cuando los grupos de un año se acabaron, se repitió alguno con otros estudiantes y cuando los estudiantes de un grupo se terminaron se tomaron los de otro grupo.

²¹ Los graduados también son ex estudiantes pero los ex estudiantes aún no son graduados o son graduados muy recientes.

Cuadro 8. Grupos y estudiantes por ingreso.

Primer ingreso	Segundo ingreso	Tercer ingreso	Cuarto ingreso	Quinto ingreso
28 estudiantes	14 estudiantes	14 estudiantes	14 estudiantes	14 estudiantes
2005 3 C y D	2005 1 A y E	2005 2 B y C	2005 1C y 3 B	2005 2D y 4C
2005 4 A y B	2006 2 B y D	2006 7 A y B	2006 4 C y D	2006 3 D y E
2006 1 A y C	2007 1 A y B	2007 2 A y 3 F	2007 1C y 3 C	2007 1D y 3D
2006 5 E y F	2008 2 B y D	2008 3 C y D	2008 2 A y 4 B	2008 1E y 3E
2007 2 B y C	2009 5 C y E	2009 4 A y C	2009 1 A y D	2009 2 B y E
2007 3 D y E	2010 4 B y D	2010 1 A y C	2010 2 A y E	2010 1B y 5B
2008 1 A y F	2011 6 E y C	2011 3 B y D	2011 5 A y B	2011 4 A y D
2008 4 C y E				
2009 6 B y D				
2009 7 A y B				
2010 3 D y E				
2010 5 A y C				
2011 2 C y D				
2011 7 A y B				

Fuente: Elaboración propia

3.3 El análisis

Una vez que se llegó a la saturación de las categorías²² y debido a que se había ingresado todo lo que aparecía en los materiales hubo que estudiar cuáles eran pertinentes para responder las preguntas de la investigación.

El trabajo comenzó analizando lo ingresado en las siguientes categorías (o códigos para el Max QDA):

- Sobre la comunicación en general y como disciplina.
- La práctica en general (incluye subniveles).

²² Un listado de las categorías se encuentra en el anexo G

- El rol del comunicador.
- La gente con la que se trabaja (incluye 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).

Las evaluaciones correspondientes a los años 2002, 2003 y 2004 y las entrevistas del proceso de sistematización no fueron ingresadas al programa. Fueron leídas y fichadas cuando aparecían elementos que correspondían a las preguntas de investigación.

Se escribió un capítulo de análisis por cada una de las preguntas. Para complementar la información que se había encontrado y para evitar perder elementos importantes, se realizó una búsqueda en el programa por las siguientes palabras: rol, comunicación, diagnóstico y proyecto y se agregaron algunos elementos nuevos al análisis.

Capítulo 4

Implicación reflexiva

Este trabajo de investigación tiene, sin duda, una importante implicación de quien lo llevó a cabo porque soy docente del Seminario Taller de Comunicación Educativa y Comunitaria desde el año 2002 y co-responsable de las decisiones tomadas por el equipo docente desde el ingreso hasta el momento actual. Además, muchas de las autoevaluaciones analizadas pertenecen a estudiantes de quienes he sido docente referente.

En antropología se entiende la implicación del investigador como

“el marco infranqueable de la producción de saberes, entendiéndolo por implicación la forma de inmersión total del antropólogo en el espacio social y simbólico que pretende indagar (...) Esta pertenencia *sui generis*, como actor y simultáneamente como productor de conocimiento sustenta la tensión representada en cada situación etnográfica, entre el rol que le toca desempeñar según la lógica de la interacción social y la necesidad – en tanto investigador - de dar cuenta del modo de producción de lo social” (Stagnaro, Adriana, 2006: 92).

La implicación debe estar acompañada de la reflexión acerca de los roles que desempeña el investigador en lo social y los productos cognitivos elaborados.

“La articulación de la *implicación* con la *reflexividad*, experimentada en un movimiento dialéctico, da lugar a un análisis más profundo, enriqueciendo y ahondando el despliegue de la una en la otra, expandiendo así el horizonte interpretativo (Hernández, 2006, en este número)” (Stagnaro, Adriana, 2006: 93).

Cuando elegí el tema de la investigación no parecía algo demasiado complicado. Lo más difícil sería ubicar las autoevaluaciones estudiantiles, lo que efectivamente resultó complejo. Hubo que revisar mucho material para concluir que iba a tener que trabajar solamente con algunas autoevaluaciones ya que el equipo docente no tenía copia de todos los informes finales de los estudiantes y la mayoría de ellos estaba en formato papel. La duda entonces fue si debía escanear los materiales y pasarlos a formato digital o trabajaba solamente con aquellos que se encontraban en ese formato. Esta fue finalmente la decisión.

La elección de las autoevaluaciones estudiantiles para analizar ya tenía un componente muy subjetivo: desde el 2002 a la fecha yo había corregido muchos

informes finales y había leído muchas autoevaluaciones: sabía, en términos generales, por dónde iban los escritos de los estudiantes. Esto resultó una ventaja en el momento de elegir los materiales a investigar pero podía ser un inconveniente al momento de categorizarlos y analizarlos.

“La concepción de Althabe guarda un alto paralelismo con las tesis de Gadamer (1960), quien sostuvo que los actos de interpretación de los fenómenos exigen siempre: a) superar la extrañeza del fenómeno a ser comprendido y b) transformarlo en un objeto de familiaridad en el que el horizonte del fenómeno y el del intérprete se unan. Para Gadamer, la comprensión sólo es posible porque el objeto a ser comprendido y la persona involucrada en el acto de comprender no son dos entidades ajenas que están aisladas una de otra por un abismo histórico — social o cultural—, sino que se encuentran relacionadas entre sí y logran – la fusión de sus horizontes a través del lenguaje con el que se comunican” (Hidalgo, Cecilia, 2006: 46-48).

La extrañeza del objeto a analizar no existía, estaba superada, pero corría el riesgo de ser muy subjetiva en el momento de elegir los ejemplos con los cuales ilustrar el análisis. Creo que esta fue una de las etapas más difíciles del trabajo. Quería dar una idea lo más clara posible de lo que decían los estudiantes y quería un equilibrio, que no apareciera solo lo “bueno” sino también lo “regular” y lo “malo”.

Otra de las dificultades se presentó frente a autoevaluaciones que parecían “políticamente correctas” pero que no estaba segura si habían sido escritas con esa finalidad. ¿Qué hacer frente a ellas? La primera idea fue descartarlas como ejemplos pero algunas me generaban dudas ¿no será que realmente piensan así algunos estudiantes? Como en realidad no eran muchas, incluí aquellas que consideré que habían sido escritas con sinceridad.

PARTE IV – ANÁLISIS Y RESULTADOS

El análisis está conformado por seis capítulos que responden a cada una de las preguntas de investigación.

Capítulo 1 – La práctica preprofesional

Capítulo 2 - La articulación teoría-práctica

Capítulo 3 - El trabajo en grupo

Capítulo 4 - El encuentro con el “otro”

Capítulo 5 - Las concepciones de comunicación

Capítulo 6 - El rol del comunicador

Capítulo 1

La práctica preprofesional

Este capítulo responde a la pregunta ¿Cómo perciben los estudiantes del Seminario Taller de Comunicación Educativa y Comunitaria la práctica preprofesional? ¿Qué les aporta a su formación?

Cuando hablan de su práctica preprofesional los estudiantes hacen referencia no solo a la experiencia de la práctica sino también al curso del Seminario Taller, a lo que aprendieron, a la profesión, al desafío que significó, a las expectativas que tenían y los problemas que se les presentaron y reflexionan sobre la experiencia misma y el efecto del curso sobre ellos.

“Fue un año totalmente diferente a los tres anteriores de la carrera por muchos motivos: el grupo reducido de compañeros, la confianza entre estudiantes y profesores, las dinámicas en clases, que cada clase fuera preparada y diferente a la anterior, el uso intenso de la plataforma EVA, la práctica anual en una organización, el trabajo grupal anual, los seminarios con aportes de profesionales, etc. Todo esto lo vi como muy positivo y fructífero para el aprendizaje, y aunque me costó adecuarme a tantos cambios al principio, terminó siendo el año que más disfruté aprendiendo” (2010 2E).

1.1 El aprendizaje

Cuando los estudiantes escriben o hablan de aprendizajes, en general marcan dos niveles: lo que aprendieron durante el curso que les sirvió para la práctica y para el campo disciplinar y un nivel más personal: el crecimiento que experimentaron como personas.

El proceso de aprendizaje es considerado una instancia movilizadora a nivel personal, por el sentir que tienen hacia lo que están haciendo y el involucramiento que logran con la práctica.

“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” (2005 2 B).



“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” (2011 5 A).

En cuanto a los saberes específicos vistos en el curso, los estudiantes hablan de la teoría, de los talleres y de las diferentes técnicas que aprendieron a utilizar pero también de lo importante que consideran el haber aprendido a negociar, a diagnosticar y a hacer un proyecto.

“Como experiencia de trabajo en materia de comunicación comunitaria es enormemente positivo. (...) Personalmente implica un enorme crecimiento a nivel de conocimiento aplicado al área de la comunicación y sus vínculos con la comunidad, pero también a nivel de aprendizajes que no tienen que ver con lo teórico sino con una realidad cotidiana que no me gusta y que afecta a mucha gente muy cerca, a cuarenta minutos de viaje, y muy lejos, detrás de muchas barreras que nos distinguen” (2008 4 E).

“En el curso aprendí mucho, abrí la cabeza y sobre todo profundicé en cuanto a lo teórico con lo cual no me había encontrado aún” (2010 4 B).

“Aprendí con todo esto que una intervención y el trabajo de campo es mucho más que la realización de talleres y su previa planificación. Implica un trabajo exhaustivo de coordinar, negociar, rever y desarrollar estrategias continuas de trabajo” (2011 7 A).

“En este fin de curso, al mirar para atrás y visualizar todo lo caminado, me doy cuenta de que viví el proceso, de que aprendí muchas cosas específicas del campo, y aquellas que también lo son en torno a los vínculos y sentidos que se generan en el propio grupo. Aprender de las relaciones que se dan entre los talleres semanales y los subgrupos hace a una parte importantísima del curso” (2010 4 D).

1.2 Las expectativas y la experiencia

Los estudiantes hablan y escriben poco acerca de sus expectativas al comienzo del año y se refieren a ellas en términos generales, sin especificar en qué consistían.

“Las expectativas fueron superadas ampliamente, el balance más que satisfactorio y enriquecedor” (2009 5 C).



“Reconozco que mis perspectivas antes de comenzar el curso fueron otras pero hoy por hoy estoy muy contenta de haber cambiado la cabeza, sumándome a la reafirmación de la corriente freiriana” (2009 5 E).

En algunos casos se refieren a las expectativas de las organizaciones donde fueron a trabajar: qué esperaban ellas que hicieran los estudiantes de comunicación comunitaria y si ellos pudieron o no cumplir con esas expectativas, algunos presentan dudas sobre haber podido colmarlas.

“Creo que el material obtenido a lo largo de la ejecución del proyecto es enormemente rico, pero quizás las expectativas depositadas por la organización eran distintas” (2008 4 E).

“En cuanto a lo que aportamos, alcanzamos las expectativas de la organización y las superamos según lo expresado por la propia organización” (2007 1 A).

Cuando se refieren a la experiencia que significó la práctica preprofesional, enfatizan el haber tenido la oportunidad de trabajar en una organización real y enfrentarse a problemas reales lo cual no había sucedido hasta el momento en la carrera. Eso les permitió conocer a la gente que trabaja en las organizaciones y a sus destinatarios.

“En lo personal, fue una experiencia enriquecedora, sobre todas las cosas me permitió conocer el ‘mundo’ de las organizaciones civiles, su forma de trabajo, sus carencias y fortalezas” (2006 7 A).

“Autogestionarnos, comprometernos, producir cosas, trabajar en grupo y con los alumnos del liceo fue una experiencia extraordinaria” (2009 5 E).

“Este proyecto también me permitió establecer vínculos con personas que me generan mucho respeto, que dedican mucho tiempo y trabajo para beneficio de la comunidad” (2008 4 E).

“El estar ahí con los jóvenes, escucharlos, mirarlos, trabajar juntos, sentir que estábamos compartiendo un ‘momento’ en nuestras vidas, fue una experiencia que no olvidaré” (2006 1 A).

“En lo que al trabajo de campo se refiere, me sentí cómoda desempeñando un papel activo tanto en las actividades con los maestros como con los niños, lo que fue una grata sorpresa puesto que no tenía experiencia en manejo de grupos” (2007 3 F).

En el Seminario Taller se aprende “de todo” y se hace extensión universitaria, así lo expresan los estudiantes.

“La experiencia de Comunitaria me parece muy buena, no sólo en el aspecto pedagógico sino que también envuelve muchos sentimientos y se aprende de todo. Es una muy buena oportunidad de extensión universitaria y una oportunidad para empezar a contactarnos con el mundo real” (Evaluación 2002).

1.3 Desafío y profesión

Los estudiantes consideran el curso como un gran desafío, como una prueba importante. Para la mayoría de ellos es su primera experiencia preprofesional. La práctica los enfrenta a diversas situaciones que tienen que resolver y los va absorbiendo a medida que transcurre el año, por eso el curso les lleva más tiempo que otras asignaturas.

“Pensar actividades para un destinatario que en nuestra práctica se fue conociendo sobre la marcha e identificando sus lugares comunes de participación también de esta manera, fue todo un desafío para mí, y debo admitir que se me presentaron muchas dificultades. Igualmente, creo que se trató de una experiencia que me brindó muchos aportes a futuro” (2010 C).

“Es una prueba personal poder aplicar lo que uno ha estudiado y saber usarlo en el momento oportuno” (2005 4 B).

“En mi caso se trató del primer contacto con lo que puede ser una práctica laboral profesional” (2006 4 C).

“Aunque muchas veces me sentí desbordada por falta de tiempo o porque las cosas no salían, siempre lo tomé como un desafío” (2010 2 E).

“El liceo fue un lindo y gran desafío y lo vi como un disfrute, más allá de la profesionalidad y seriedad que obviamente requirió el trabajo” (2011 6 C).

“Con respecto a los profesores, me sentí súper contenida. Si bien hubo ocasiones en las que me sentí como que ‘nos mandaron a la guerra con un tenedor’ creo ahora que fue parte del aprendizaje” (2010 2 A).

Los estudiantes de Comunicación Comunitaria llegan a las instituciones como casi profesionales, cursando el último año de la carrera, algunos se gradúan con esta asignatura y los que no lo hacen, les falta muy poco para obtener el título. Esta práctica los obliga a enfrentarse con la realidad, una realidad que ellos no conocen o conocen poco y eso les permite desarrollar su creatividad en diferentes

estrategias y experimentar la solidaridad. Enfrentarse a situaciones nuevas los hace revisar lo que estudiaron antes, lo que están viendo en el curso, cuestionarse lo que traen “en la mochila” e ir construyendo algo nuevo.

“En un principio no estaba segura de que era capaz de lograr poner en práctica nada, hasta que sin querer o no, me empujaron a la piscina. Por suerte ahí me di cuenta de que en realidad sabía nadar; sólo que no me animaba” (Evaluación 2003).

“El año entero pasé construyendo, rompiendo y volviendo a construir cada concepto, cada idea que parecía tener firme. Cada clase, cada ida a la escuela, me aportaron detalles imprescindibles para mi vida” (Evaluación 2003).

La experiencia los ayuda a visualizarse como profesionales y plantean que la formación no está completa sin la práctica, que esta los ayuda a verse en situación.

“La práctica en la escuela fue una experiencia que me enriqueció como profesional y como persona” (2006 5 F).

“Hicimos muchísimas cosas que no estaban planeadas en el proyecto y que en mi caso, me sirvieron para mi crecimiento personal y experiencia profesional” (2010 2 E).

“Salir al campo laboral y tener una primera experiencia como comunicador me hizo darme cuenta que es ahí donde uno se termina de formar” (Evaluación 2003).

“Me gustó sentirme casi una licenciada en Ciencias de la Comunicación en el trabajo en la institución a raíz de las armas aprendidas en la cátedra” (Evaluación 2003).

“Otros cuestionamientos o motivos de reflexión con relación a las prácticas de campo van en la posibilidad de entender que la formación profesional y el ‘abrazo a la profesión’ se completa en el proceso de la práctica; lo importante es animarse y valorar el proceso y el aprendizaje aunque las cosas no resulten, porque siempre se sale adelante” (Evaluación 2003).

1.4 Las dificultades surgidas en el curso y en la práctica

Los estudiantes pasan por diferentes estados de ánimo durante el curso, no importa si Comunicación Comunitaria era el Seminario Taller que siempre habían querido cursar o si llegaron a él un poco por casualidad y a ver qué pasaba. Trabajar en grupo no es fácil y enfrentarse a una práctica real tampoco, sobre todo si es la primera vez.

Es en el lugar de la práctica, con la gente que allí trabaja y con la que se trabaja, donde aparecen las mayores dificultades. Estas son volcadas en el grupo y a veces provocan problemas dentro de él por la discusión acerca de cómo resolverlos o por interpretar esas dificultades de manera diferente. Para eso cada grupo cuenta con un colaborador honorario y un docente de referencia, para ayudar a que los estudiantes comprendan las situaciones y logren superarlas. Muchas veces esto se vuelca en el grupo de clase y se discuten entre todos las posibles soluciones.

Las dificultades con las que se encuentran tienen causales diferentes: a algunos les cuesta más habituarse al curso por ser diferente a lo que venían experimentando en la carrera, otros tienen problemas en la relación con los compañeros del grupo de trabajo, en algunos casos alguien abandonó el grupo y la asignatura a raíz de estos problemas y otros hablan de dificultades de diversa índole con la institución y con la gente con la que trabajan.

“Hasta mitad de año avanzado no entendí, no me adecuó a lo que había que hacer, creo que en ese sentido la mayoría estábamos perdidos. Se generó un poco de desilusión” (2008 4 C).

“Al principio me costaba mucho desenvolverme, no sabía bien dónde estaba parada ni qué era lo que tenía que hacer allí” (2010 2 E).

“Creo que el abandono de una de las compañeras también generó un peso en nosotras, nos sentíamos responsables por la confianza que la cátedra depositó en nosotras al dejarnos seguir trabajando aun con dicha deserción” (2009 7 B).

“El SOCAT fue lo más duro para mí, entrar a un mundo desconocido, en cuanto al barrio y al trabajo, hizo que me pusiera de mal humor más de una vez” (2008 4 C).

“Las dificultades encontradas en la práctica pueden analizarse desde varios puntos de vista, como ser realidades de la zona, de la propia gente con la que se trabaja, de los equipos de educadores, y de la propia tarea, esto es, a medida que me fui metiendo en la realidad y en el desarrollo de las actividades, van apareciendo una serie de factores y elementos nuevos que marcan la cotidianidad del centro juvenil” (2006 3 E).

“Una de las cosas que más me hacía decaer era la falta de experiencia en trabajar con ese tipo de organización, y también el hecho de no poder trasladar las prácticas dadas en clase a la práctica que me encontraba realizando” (2006 7 A).

“Cuando el trabajo de campo demandó una dinámica de reformulación constante, sentí que la práctica en algunos momentos me superó, impidiéndome aportar elementos e ideas que permitieran el avance en la misma” (2010 5 C).

1.5 Los efectos del curso sobre el estudiante

En las autoevaluaciones los estudiantes hablan del curso en general. Se paran al final del año y miran hacia atrás: lo que les dejó, lo que aprendieron, cómo maduraron, cómo cambiaron, pero también, de sus momentos más difíciles a nivel personal, cómo estuvieron a punto de abandonar el curso.

“Así al principio creí que pasé como sin haber tropezado con nada pero cuando miro atrás puedo darme cuenta de cuántos millones de pedacitos de tiempo conformaron este gran año. Es entonces cuando uno aprende a querer lo mínimo, no con acontecimientos épicos de heroísmo, sino con pequeños gestos de amor del día a día” (2011 3 B).

“Cuando pienso en qué tanto pasó Comunitaria por mi vida, me doy cuenta de que es profunda la marca que deja” (2011 6 E).

“El curso me mostró una mirada más amplia y otro sentir” (2011 6 C).

[Comunitaria] “cambió mi forma de ver, pensar y hacer la carrera” (2010 2 E).

“Fue un trabajo muy enriquecedor, no solo en lo teórico, sino fundamentalmente en la práctica” (2007 3 E).

“Debo reconocer que me aportó más de lo que en principio creía y me permitió conocer otra forma de aprender” (2005 1 E).

“Me sorprendí todo el tiempo. Descubrí que no me molestan tanto los niños y que puedo ser solidario. Incorporé valores sobre la clasificación [de residuos] y sobre la solidaridad” (2006 2 D).

“Por otra parte, siento que mi paso por el curso modificó mi pensamiento, mi hacer y mi sentir, y este cambio lo valoro como positivo” (2006 1 A).

“Me sirvió para ver cuán formado estoy, qué falencias y limitaciones tengo” (2010 5 A).

[Pienso en] “todo lo que me ha hecho crecer el taller, en cómo cambió mi cabeza en determinados temas, en el grupo espectacular que se armó... Nunca me había sentido tan a gusto en una clase. El sentido de pertenencia que lograron despertar en mí, porque para ser sincero me cuestioné, al principio, si esto me iba a gustar y por momentos odié la materia y la estuve por abandonar” (Evaluación 2003).

1.6 Reflexiones

Los estudiantes vuelcan en las autoevaluaciones y en las evaluaciones del curso sus reflexiones sobre la organización, su trabajo en ella y sobre ellos mismos. Algo que los preocupa siempre es si realmente ayudaron y qué va a pasar después que ellos se vayan, si el trabajo realizado podrá ser retomado por alguien o quedará como una anécdota acerca de un grupo de estudiantes universitarios que estuvieron una vez en la organización y realizaron actividades “interesantes”.

“Luego de unas semanas de terminada la práctica, las alegrías y frustraciones son encontradas. Teniendo en cuenta el corto tiempo de trabajo, me retiro de la casa joven sin saber si los logros obtenidos serán sustentables en el tiempo. Por otro lado, me voy con la satisfacción de haber promovido espacios de diálogo entre los jóvenes, de que aquellos que en un principio no se animaban a decir sus opiniones culminaron adueñándose de cada uno de los materiales desarrollados, entre ellos el audiovisual en el que eligieron el tema, a los entrevistados y la forma en que fue editado” (2008 3 D).

“Si logré, aunque sea dejar un pequeño granito de arena que ayude a cambiar diversas realidades o al menos demostrar que a pesar de los contextos sociales en donde se nace, se pueden hacer cosas, siento que la labor estuvo cumplida” (2007 1 B).

“Por un lado, siento que el trabajo realizado por el grupo de estudio no fue del todo útil para la organización para la que estuvimos trabajando. Si bien, creo que hubo cosas interesantes, en un sentido más global, yo me he quedado con una sensación de que el esfuerzo realizado no se vio reflejado en los resultados finales” (2006 7 A).

“Parece mentira que pasó casi un año de aquellos miedos y expectativas iniciales, tan comunes y compartidos. Que todos hicimos tanto y tan bueno. Que no sabíamos que éramos capaces. Que fuimos capaces de empezar a caminar solos. Que nos descubrimos. Que cultivamos la paciencia. Que reforzamos la esperanza de que algo puede cambiar” (Evaluación 2002).

“Me di cuenta que a lo largo del año se fueron gestando cosas muy importantes para la persona: se crean amistades, conocimientos, experiencias, sentimientos; así como también te ayuda el trabajar en instituciones diferentes, para vincularse con otras realidades, otras carencias. Pero en resumen, lo más importante de todo es que te des cuenta de que con lo que hacés podés ayudar a las demás personas, y que mientras mi grupo luchaba para sacar adelante el proyecto todos los demás tropezaban como nosotros, acordaban, trabajaban, etc. Me di cuenta de que no fuimos los únicos a los que nos costó lograrlo” (Evaluación 2002).

“Lo que nos da la Licenciatura son herramientas para comenzar un trabajo en la realidad” [Esto lo escuché] el primer día de clase en el 2000 cuando nos hablaron los estudiantes de los años más avanzados. Hoy lo comprendo. Comunitaria fue uno de los talleres que me ayudó a comprenderlo” (Evaluación 2004).

“Nunca como estudiante se me planteó la posibilidad de intervenir en el ‘proceso educativo’, como supuestamente hacemos. Desde principio de año mi posición fue cambiando, de ir a enseñar a ir a aprender. Puede sonar a lugar común, y a pesar de ser una gota en el mar, el trabajo me sirvió para descubrirme...” (Evaluación 2004).

“¿Un ‘trampolín’ hacia el futuro o un espacio para pasar el tiempo? Esta cuestión estuvo y seguramente seguirá estando en nuestra mente, pues por un lado podíamos ver cómo los jóvenes que participan en el proyecto de casa joven se integran y participan en una actividad conjunta muy fructífera que los hace pensar muchas veces en qué quieren hacer de ellos mismos pero por otro lado no vemos con total claridad de qué forma pueden lograrlo a través de la propuesta que ofrece este tipo de espacios no formales de educación, lo que no significa que se le reste importancia a este tipo de actividades participativas” (2008 3 C).

“No fue en vano estudiar todo lo que estudiamos y trabajar todo lo que trabajamos. Me emocionó que tanto mi grupo como todos los demás hayan podido realizar un trabajo tan bueno y valioso” (Evaluación 2002).

El Seminario Taller permite a los estudiantes reflexiones que antes eran impensadas para ellos. Ese ir y venir de la teoría a la práctica y viceversa los habitúa a reflexionar sobre todo lo que les pasa: a nivel personal, a nivel de grupo de trabajo y sobre las propias organizaciones donde realizaron la práctica. Las autoevaluaciones y las evaluaciones del curso son el lugar donde vierten esas reflexiones para que no se pierdan, para dejar constancia de sus pensamientos.

Capítulo 2

La articulación teoría-práctica

Este capítulo responde a la pregunta: ¿Qué dicen los estudiantes acerca de la relación teoría-práctica en esta experiencia curricular?

La relación entre la teoría y la práctica se puede considerar como una tensión tradicional en un proceso de aprendizaje. Hay cursos que cuentan con mucha teoría y poco o nada de práctica, otros tienen mucha práctica y muy poca teoría o la teoría se encuentra en otro curso y hay un tercer grupo que se considera a sí mismo como curso teórico-práctico porque articula la teoría y la práctica.

Según Carlos Luna Cortés (1993): “La desvinculación entre la teoría y la práctica es un mal endémico en la enseñanza universitaria. No hay foro ni discusión sobre la formación profesional en el cual no se esgrima esa desvinculación como uno de los problemas más graves que aquejan a la enseñanza”.

El Seminario Taller de Comunicación Educativa y Comunitaria se define en el programa²³ como un curso que:

“tendrá carácter teórico-práctico (...). A lo largo de todo el curso se procurará articular permanentemente los aportes teóricos con la experiencia práctica”.

Durante el transcurso del año los estudiantes reciben elementos teóricos que van a ayudarlos en su práctica, se les dice además, que muchas veces deberán recurrir a información teórica que recibieron en años anteriores de la carrera. El curso se basa en el modelo de aprendizaje que hace énfasis en el proceso (Kaplún, Mario, 1998) y en un trabajo de práctica preprofesional. Es de allí también de donde los estudiantes van a obtener elementos para analizar, discutir y crear su propia teoría, volver con ella a la práctica y volver a reconstruirla en un proceso constante de ida y vuelta.

Nuestra experiencia, confirmada por lo que dicen los estudiantes en sus autoevaluaciones, es que, al comienzo del curso, leen regularmente los materiales

²³ Ver Programa en anexo H.

pero cuando comienzan a concurrir a la organización y a realizar el diagnóstico y luego el proyecto, así como cuando comienzan su ejecución en el segundo semestre, las lecturas comienzan a ocupar menos tiempo en sus jornadas. Esto se debe a que los nuevos trabajos solicitados por el curso: diagnóstico, proyecto, ejecución, les van requiriendo cada vez más tiempo y los estudiantes tienen otras ocupaciones con las cuales cumplir: trabajo, otras asignaturas, familia, “una vida” al decir de una estudiante.

Si bien durante el curso se hace necesaria la aplicación de la teoría vista en clase a la práctica preprofesional, así como “recordar”, “revisar”, elementos teóricos vistos en años anteriores de la carrera, la práctica entra todo el tiempo en el aula y en los subgrupos. Reflexionar mientras se la está realizando lleva a la construcción de nueva teoría. El ir y venir de la práctica enseña a los estudiantes a crear teoría sobre su propia experiencia, a convertirse en investigadores.

“La reflexión en la acción alude a la posibilidad de pensar en lo que se está haciendo, tal como lo realizan los profesionales en la resolución de situaciones cotidianas en su actividad específica, en las que la incertidumbre y el conflicto deben ser encarados sin pretender aislarse de esa situación o detener el proceso tal cual se produce” (Lucarelli, 2009: 77y 78).

Hay algunos momentos que podemos considerar fundamentales en el proceso que hacen a la relación teoría-práctica: la realización del diagnóstico, la escritura del proyecto, la realización de talleres en la práctica y la elaboración de la minimonografía (hasta el curso del 2010) y del texto paralelo²⁴ y artículo científico a partir de 2011. De estos vamos a analizar específicamente el diagnóstico, el proyecto y la minimonografía pero los estudiantes cuando hablan de teoría-práctica se refieren también a los otros momentos del curso.

“Siento que fue muy duro, y lo viví como una especie de ‘carrera’ entre el saber teórico y las exigencias del trabajo de campo” (2006 1 A).

“El acercamiento de la teoría a la práctica presenta enormidad de inconvenientes y no me siento en condiciones aún de resolverlos” (2008 4E).

“Cada clase era una experiencia nueva, siempre te llevabas algo para la práctica, siempre sentía que mi cabeza realizaba razonamientos que antes no los había hecho” (2010 4B).

²⁴ El texto paralelo es una propuesta de Daniel Prieto Castillo que permite adquirir capacidad de dialogar con otros textos y desarrollar una crónica del propio proceso.

2.1 La construcción del diagnóstico

El diagnóstico es la primera tarea que debe realizar el grupo al llegar a la organización y será la base de la cual partirá para la elaboración del proyecto de trabajo. Allí el grupo tiene el desafío de, a partir de la demanda planteada por la organización, “descubrir” los problemas y necesidades de comunicación existentes en la misma.

Ahora bien, ¿qué es un diagnóstico en comunicación y por qué diagnosticar? Estas son algunas de las interrogantes que se les plantean a los estudiantes.

“El diagnóstico es, en última instancia, una lectura esencial de determinada situación social, una lectura de sus conexiones esenciales, desde una perspectiva histórica. Tarea nada fácil porque esa situación social (nuestro contexto, el grupo en que estamos insertos, nosotros mismos) no es nunca transparente. Se caracteriza más bien por su opacidad, por un inmediatez que oculta las conexiones esenciales” (Prieto Castillo, 1990: 41).

“Esto significa en primer lugar que ni la sociedad ni la naturaleza son transparentes a una primera lectura, a una primera interpretación. Si fuera así no harían falta diagnósticos ni ningún esfuerzo científico. Nos movemos a diario, en nuestra vida cotidiana, en un espacio de certidumbres, de creencias, de estereotipos a menudo, que no nos permite llegar mucho más allá de la superficie de los fenómenos. De nuestra propia situación social es más lo que no sabemos que lo que sabemos, y ello se acrecienta cuando se trata de interpretar desde una perspectiva histórica.

En general las instituciones educativas no nos ayudan a cambiar esos modos de percibir nuestros contextos. Por el contrario, a menudo nos ofrecen información que viene a reforzar dichos modos” (Prieto Castillo, 1990: 17-18).

Para la realización del diagnóstico se trabajan en aula algunos conceptos con el fin de guiar a los estudiantes, sin embargo, la dificultad que se presenta es cómo diagnosticar y con qué diagnosticar. Los estudiantes no tienen claro los elementos que componen un diagnóstico ni las herramientas que pueden ayudar en la construcción del mismo. Se hace difícil visualizar las herramientas adecuadas para alcanzar los objetivos y más difícil aún es, una vez elegidas, adaptarlas a la situación concreta porque no existen ‘recetas’ para diagnosticar y por eso cuesta: hay que construir la ‘receta’ en cada caso.

Si bien a la hora de empezar a diagnosticar, el estudiante cuenta con su bagaje cognitivo y sus experiencias previas, se le hace difícil incorporar a la lectura de la realidad estos nuevos elementos teóricos, ya que en la mayoría de los casos esta es la primera experiencia profesional, cargada de expectativas, ansiedades, miedos

y fantasías. Además, se le pide que ese diagnóstico sea participativo, o sea, que lo realice junto con los destinatarios.

“A diagnosticar no se aprende de un día para otro. Fernando Ossandón nos decía tiempo atrás que en todo movimiento popular hay siempre un diagnóstico espontáneo y que el grupo sólo tiende a una evaluación más profunda cuando logra cierto grado de desarrollo. Muchos movimientos de importancia se han llevado adelante a partir de dicho diagnóstico espontáneo. Todo eso es muy cierto, tan cierto como que en esos diagnósticos lo comunicacional aparece muy raramente. A diagnosticar en el campo de la comunicación, pues, no se aprende de un día para otro. El asunto está en cómo incorporar elementos más complejos a ese inicial diagnóstico espontáneo, cómo enriquecer una percepción de la propia situación que en nada podemos desmerecer” (Prieto Castillo, 1990: 65).

En esta etapa los estudiantes deben tomar el desafío de adaptar su mirada leyendo la realidad desde su lugar profesional y a la vez intentando comprenderla desde el lugar de la organización y sus actores. El desafío aumenta cuando el objetivo es, además, involucrar a todos los actores en un proceso participativo, para que éste contribuya a una mayor comprensión de su realidad y les permita posteriormente transformarla.

Aquí entran en juego dos niveles de representación: el que tienen los propios estudiantes sobre el problema a tratar y el que tienen los actores de la organización.

“Todo ser humano tiene conocimientos válidos para enfrentar la situación que le toca vivir. En ese sentido nadie es totalmente ignorante, hay una sabiduría de la vida cotidiana, producto de acumulación de experiencias, de la confrontación con las condiciones de existencia, sabiduría a menudo más válida que las propuestas teóricas. Pero ella no es suficiente para enfrentar todo. En este sentido, la gente sabe y no sabe, está preparada para algunas situaciones, carece de la información y de las experiencias necesarias como para enfrentar otras” (Prieto Castillo, 1990: 29).

Si bien los estudiantes cierran una etapa de negociación con la organización al entregar el proyecto que incluye acuerdos que permiten continuar con el trabajo de campo, se ven enfrentados a una nueva dificultad: no visualizar al diagnóstico como un elemento dinámico. Los diagnósticos no se dan por finalizados ni errados; deben ser siempre reformulados y evaluados. Esto responde al modelo pedagógico que sustenta al Seminario Taller donde el error tiene un lugar de preponderancia en el proceso, no siendo “castigado” sino considerado punto de partida para nuevos aprendizajes.



“Otra verdad igual de importante que se ve en los papeles y se refleja en la práctica, es que el diagnóstico a una comunidad y organización, se hace siempre y no solo al principio” (2011 6 C).

“El proyecto no es algo fijo e invariable, se torna dinámico y hay que estar continuamente pendiente y atento a lo que surja para realizar un diagnóstico continuo y así favorecer la intervención” (2011 7 A).

2.2 La construcción del proyecto de trabajo

El proyecto plantea la forma en que los estudiantes van a trabajar los problemas de comunicación que encontraron cuando realizaron el diagnóstico en la institución.

La definición de proyecto que el equipo docente presenta a los estudiantes es la siguiente:

“Proyecto es un conjunto de actividades concretas e interrelacionadas, con la finalidad de transformar la realidad mejorando las condiciones de vida de la población, que parte de identificar y priorizar determinados problemas de una población específica. Intervención que representa el mayor grado de concreción, ya que organiza un conjunto de actividades y recursos destinados a resolver un problema en un período determinado”.

Con el diagnóstico avanzado, se le pide a los estudiantes que escriban su proyecto de trabajo y para eso se les entrega una guía de la que transcribo su parte central.²⁵

Cuadro 9. Resumen de la guía para elaborar el proyecto de trabajo

- | |
|--|
| <p>2. Justificación y Fundamentación (¿por qué se quiere hacer?)
Problema/s y/o necesidad/es a la/s que intentará responder. Diagnóstico: síntesis de los elementos de diagnóstico recogidos, mencionando las fuentes y formas en que fueron recogidos.</p> <p>3. Objetivos, propósitos y metas (¿para qué se quiere hacer? y ¿cuánto se quiere hacer?).
Objetivo/s del trabajo y resultados que se espera conseguir. Ejes conceptuales, pedagógicos y comunicacionales. Grupos/sujetos con los que se trabajará. Metas, productos e indicadores.</p> <p>4. Programación, actividades y acciones (¿cómo se va hacer?).
Principales actividades que se desarrollarán y/o productos a realizar. Metodología: medios y métodos que se utilizarán.</p> |
|--|

Fuente: Seminario Taller de Comunicación Comunitaria

²⁵ La guía completa se encuentra en el anexo C.

La construcción del proyecto es un momento muy importante del curso, lo que allí plasmen es lo que van a realizar el resto del año. En clase se trabaja qué es un proyecto, para qué se construye, cómo se construye, por qué es necesario un proyecto para resolver los problemas que encontraron en la institución, etcétera.

La mayoría de los estudiantes nunca tuvieron la oportunidad de elaborar uno y se encuentran con dificultades importantes. Los proyectos son presentados al equipo docente (docente de referencia y colaborador honorario del grupo) quienes hacen críticas y solicitan la reformulación, es muy difícil que un proyecto que presentan por primera vez esté bien armado y no necesite modificaciones. Esta etapa del curso es muy dura para los estudiantes que deben reformular su proyecto varias veces antes de que sea aprobado. Son momentos difíciles que pasan los grupos y los estudiantes hacen referencia a esto en sus evaluaciones.

“Nos reuníamos bastante seguido para elaborar el proyecto de trabajo, surgían ideas, a veces desajustadas, pero ante tantos rebotes fue ganando la desmotivación” (2006 1 C).

“En cuanto a la elaboración del proyecto, fue iniciado al mismo tiempo que los integrantes del grupo nos estábamos conociendo, a causa de ello, y de que el proyecto tuvo que ser modificado varias veces, muchas veces me cuestionaba si había hecho bien en anotarme al Taller. A pesar de esto, una vez solucionados algunos problemas internos de comunicación del grupo se fueron forjando buenos vínculos, lo cual contribuyó a que luego de varios intentos pudiéramos plasmar un proyecto que respondiese a las inquietudes de todos los integrantes” (2008 3 D).

“A la hora de participar en la realización de un diagnóstico de la institución y luego en la elaboración de un proyecto llegó el momento del aterrizaje, ya que no contaba con experiencia previa en este tipo de actividades vinculadas al ámbito social, tarea que al comienzo no fue sencilla. Sin embargo, con los aportes teóricos del taller, con el apoyo del docente guía y con los aportes de nuestro colaborador honorario, nuestro proyecto ‘tomó forma’ y de ahí en más lo único que restaba era lanzarse a la práctica, aunque en cierta forma esto resultaba ‘recién empezar’” (2008 3 C).

Una vez que el equipo docente aprueba el proyecto de los estudiantes, este debe ser presentado a la institución y aprobado por ella. En ese momento la institución puede proponer modificaciones y el proyecto debe ser reformulado nuevamente.

Cuando los estudiantes comienzan a ejecutar el proyecto, se pueden encontrar con situaciones no previstas que no aparecieron en el diagnóstico inicial y el proyecto puede necesitar cambios. Al igual que en el caso del diagnóstico, el proyecto es continuamente modificado en la práctica.



2.3 La minimonografía

El informe final que presentan los estudiantes al concluir el curso consta de varias partes. Una de ellas, hasta el año 2010, era una minimonografía que luego fue cambiada en 2011 por un texto paralelo²⁶ y un artículo científico. Vamos a analizar el proceso de la minimonografía porque el texto paralelo tiene solo un año y no es pertinente su análisis en este momento, habría que esperar tres o cuatro para hacerlo.

La minimonografía es una reflexión que realizan los estudiantes sobre la práctica desde un punto de vista teórico. Ellos deben dialogar desde la teoría con su práctica y desde la práctica con la teoría. Cada grupo elige los temas sobre los que quiere reflexionar a partir de la práctica realizada y a la luz de la teoría abordada en el curso. Una vez decididos los temas, se distribuyen de modo de tratarlos en subgrupos de hasta tres personas. Cada subgrupo elabora un pequeño texto de entre cuatro y seis páginas sobre el tema seleccionado.

Ese texto significa un esfuerzo que los estudiantes deben hacer por contextualizar su práctica dentro de un marco teórico. Para hacerlo deben utilizar la bibliografía del curso y eventualmente otra que estimen pertinente.

La minimonografía debe constituirse en una herramienta que, partiendo de una particularidad (la práctica concreta), pueda aplicarse a la generalidad. O sea que, conteniendo elementos teóricos que remiten y tienen su anclaje en la práctica concreta del grupo, posibiliten su utilización en otros contextos, en otras experiencias. Lograr esa abstracción de la práctica, esa apropiación del saber para poder transferirlo y utilizarlo en situaciones diferentes a las que le dieron origen, resulta complejo para los estudiantes.

La elección del tema sobre el cual reflexionar es una decisión importante a tomar. Una vez elegida la temática, el análisis no debe consistir en una crónica de lo vivido durante el trabajo de campo, en una recreación de los sucesos acaecidos durante la práctica. Tampoco debe ser una compilación bibliográfica, un compendio de información, donde haya acumulación pero no integración de conocimientos.

²⁶ Ver nota 24.

“Las minimonografías presentarán una reflexión que articule algún aspecto de la práctica con alguno de los temas teóricos abordados en el curso. Serán realizadas por subgrupos de hasta 3 personas y tendrán una extensión de entre 4 y 6 páginas (letra 12, espacio simple).”²⁷

Existen otros elementos, propios de la coyuntura, que contribuyen a dificultar el panorama a la hora de realizar la minimonografía. La cantidad de actividades previstas en el Seminario Taller, tanto a nivel de aula como a nivel de campo, implican un esfuerzo muy importante de parte de los estudiantes, que suelen llegar al final de sus prácticas cansados. Por otra parte, el informe final se entrega en período de exámenes, momento en el cual inevitablemente se superpone con las entregas y exámenes de otras asignaturas de la carrera.

A pesar de las dificultades planteadas, los estudiantes entienden la minimonografía como una instancia de reflexión sobre la práctica, un ir y venir desde la teoría a la práctica y desde la práctica a la teoría.

“La realización de la minimonografía fue de gran aprendizaje porque me permitió ahondar teóricamente así como compartir y discutir con mis compañeros acerca de temáticas que surgieron durante la práctica y que por el propio ritmo de trabajo se hacía difícil abordar” (2009 6 B).

“El trabajo monográfico me ayudó a tomar más contacto con la teoría y a través de esta, reflexionar sobre algunos aspectos de nuestra práctica” (2010 4 D).

“En lo que respecta a la minimonografía, el mayor desafío fue delimitar y encuadrar aquel aspecto de la práctica que queríamos abordar, ya que se trata de una temática compleja y amplia. Creo que en cierta medida esto se logró” (2010 3 D).

“La instancia de la minimonografía fue muy enriquecedora, logramos recopilar bibliografía externa a la cátedra y aplicarla en nuestra práctica, bajándola a tierra y representando fielmente nuestra visión del tema” (2008 1 F).

[En la minimonografía] “pude desarrollar aún más la teoría y contestar algunas incógnitas que me fueron surgiendo en la práctica, con un mayor detenimiento que en el transcurso del año” (2008 1 A).

[La minimonografía] “nos hace mirar la institución desde otro lugar obligándonos a ver y conocer procesos que no están a simple vista y que en cierta medida definen e identifican a una organización” (2007 2 B).

²⁷ Ver la guía completa del informe final en anexo D.

[La minimonografía] “significó mucho trabajo, relectura de fichas y lectura de nueva bibliografía, también traer a memoria muchos recuerdos de la práctica y sistematizar todo esto en frases coherentes y comunicables (creo que esta fue la parte más dura, tanto para decir y tan pocas palabras)” (2005 4 C).

“Realizar la monografía fue uno de los elementos que complementaron e hicieron pensar y ubicar nuestra práctica en el marco de una teoría” (2006 5 F).



Capítulo 3

El trabajo en grupo

Este capítulo responde a la pregunta: ¿Qué papel le asignan los estudiantes al trabajo en grupo con sus pares en su proceso de aprendizaje? ¿Qué dificultades encontraron en el proceso grupal y cómo las enfrentaron?

La práctica preprofesional que realizan los estudiantes del Seminario Taller de Comunicación Educativa y Comunitaria es un trabajo en grupo que se conforma con entre cuatro y seis integrantes. Como ya mencionamos, el concepto de grupo que utiliza el equipo docente de la asignatura está basado en la definición de Enrique Pichon Rivière (1985): un grupo es un conjunto restringido de personas ligadas por constantes de espacio y tiempo y articuladas por su mutua representación interna que tiene por finalidad explícita o implícita la realización de una tarea.

La tarea obligatoria, y por tanto, explícita, que debe realizar el grupo de estudiantes es su práctica preprofesional. Esta está rodeada de otras tareas, también explícitas, que la complementan y colaboran en su realización. La práctica tiene cuatro grandes momentos: el diagnóstico, la redacción del proyecto, su ejecución y su evaluación, y cada uno de ellos pasa por la pretarea, la tarea y el proyecto (Pichon Rivière, 1985) así como lo hacen las diferentes actividades que forman parte de esos momentos.

Cuando los estudiantes llegan a su lugar de práctica deben realizar un diagnóstico para averiguar cuáles son los problemas de comunicación que tiene esa institución con la que van a trabajar. Ese diagnóstico debe ser realizado en conjunto con los integrantes de la organización, debe ser participativo para que la institución pueda comprenderlo y apropiarse de él al igual que el grupo de estudiantes.

La realización del diagnóstico se da cuando los estudiantes están conformando el grupo y conociéndose. En algunos casos no se conocen más que de vista, en otros hay dentro del grupo dos o tres integrantes que son amigos entre sí y que deben abrirse y conocer al resto de los compañeros con los que van a trabajar todo el año. Este momento presenta dos desafíos: la conformación del grupo de trabajo y los primeros acercamientos a la institución: empezar a conocer a sus integrantes, su forma de trabajo, la gente con la cual trabajan, etcétera.



El segundo momento del grupo es la construcción del proyecto de trabajo que va a realizar en la institución. En base a los problemas encontrados en el diagnóstico debe decidir cuál o cuáles de ellos va a intentar abordar. Luego debe redactar el proyecto y discutirlo con el colaborador honorario y el docente de referencia para finalmente presentarlo a la institución y volver a discutirlo.

Una vez aprobado el proyecto o, incluso, cuando aún se le están realizando modificaciones, los estudiantes deben comenzar su ejecución, el tercer momento de la tarea. Los tiempos los apremian, ya están en agosto y el curso termina en noviembre.

Finalmente se puede hablar de un cuarto momento que consiste en la evaluación sumativa (Camilloni, 2004) del trabajo realizado y la redacción del informe final que debe entregarse en la fecha de examen. Se supone que durante el año los estudiantes van realizando evaluaciones formativas (Camilloni, 2004) que les permiten ir mejorando el trabajo que realizan. La mayor parte de los grupos hace el esfuerzo de entregar su informe en el período de diciembre para no detener el proceso que viene realizando desde comienzo de año.

Siguiendo a Leonardo Schvarstein (2004) el acontecer grupal tiene dos momentos: de grupo y de equipo que se dan en relación dialéctica. Lo primero es la conformación del grupo pero luego ese grupo puede convertirse en un equipo con el acento puesto en el cumplimiento del objetivo común (el trabajo en la institución) y en la responsabilidad de los integrantes respecto al cumplimiento de ese objetivo. La solidaridad de los miembros es una propiedad necesaria de los equipos.

La noción de equipo hace un énfasis mayor en la tarea que la de grupo de Pichon Rivière donde la tarea puede ser implícita o explícita, en el equipo siempre es explícita y el centro de atención.

Para los grupos de estudiantes se hace muy difícil llegar a conformar un equipo de trabajo porque

“El momento del equipo está inequívocamente señalado por la dedicación de todos sus miembros al logro de los objetivos planteados (tarea explícita), mientras que el momento del grupo permite la elaboración de las ansiedades anteriormente señaladas que se generan en el trayecto (tarea implícita)” (Schvarstein, 2004: 5).

Los estudiantes califican al trabajo en grupo por la positiva, utilizando palabras como: alucinante, gratificante, interesante, excelso; cuando lo hacen por la negativa las palabras que usan son: desgastante, trabajoso, muy difícil, una carga muy pesada. Algunos dicen que es a la vez positivo y negativo: agotador pero productivo, difícil pero enriquecedor.

3.1 La conformación del grupo de trabajo y la adaptación a él.

Los estudiantes consideran dificultosa la conformación del grupo de trabajo; la ven como algo que requiere esfuerzo, fundamentalmente en los casos en que los integrantes no se conocían o casi no se conocían entre sí. Sin embargo, salvo excepciones, lograron adaptarse, comprenderse, escucharse y enfocarse hacia el trabajo en la organización.

“Sólo tenía relacionamiento y amistad directa con uno de los integrantes del grupo, sin embargo esto nunca resultó un motivo para que dentro del equipo de trabajo existiera la presencia de subgrupos de ninguna de las partes integrantes” (2008 3 C).

“Si bien el grupo se formó prácticamente por casualidad, se consolidó con la participación de todos en cada una de las actividades que llevamos a cabo juntos” (2008 3 C).

“Al principio fue raro trabajar con gente desconocida pero fue un pequeño desafío y un proceso de adaptación, felizmente logré integrarme mucho más fácil de lo que imaginaba” (Evaluación 2003).

“No solo compartíamos el trabajo de la escuela sino que a medida que transcurría el año nos íbamos conociendo más” (2007 3 E).

“Cuando uno tiene que trabajar con personas que apenas conoce, el escuchar al otro, ponerse en su lugar, es un desafío que nos da la oportunidad de descubrir capacidades latentes” (2005 4 B).

La construcción del grupo tiene una importante dimensión afectiva y vincular que está presente en la definición de Pichon Rivière (1985) en “la mutua representación interna”, lo que para cada integrante representa el otro. Para que el grupo funcione y pueda realizar la tarea, es necesario que se establezcan vínculos afectivos entre los miembros. Algunos grupos de Comunitaria así lo han entendido y le han dado mucha importancia a cuidar y desarrollar este aspecto hablando en algunos casos

de haber llegado a ser amigos. Otros, reconocen que ese es un aspecto que le faltó al grupo.

“En principio y en cuanto a la formación del grupo propicié el buen clima intentando mantener el humor que siempre se debe tener, sin dejar de lado la teoría y los objetivos planteados” (2005 1 C).

“La etapa de conocimiento del grupo fue muy intensa, desde que comenzamos el trabajo pasamos mucho tiempo juntos, no solo por y para las actividades del Club, sino que también nos dedicábamos mucho tiempo para nosotros, para conocernos, comer, tomar una cerveza, y hablar, sobre todo hablar” (2008 1 F).

“Fui el promotor de muchas de las cenas de equipo y las bromas en coproducción con B, rasgo propio de mi personalidad y de mi forma de ser” (2008 1 A).

“No es sólo un grupo de trabajo, llegamos a ser un gran grupo de amigos” (2008 1 F).

“Creo que en lo referente a lo grupal nos faltaron horas de reunión, nos faltaron trasnochadas, espacios de encuentro. Todos nuestros deberes están ahí, el no reconocer cuán necesario era que estas cosas pasaran para poder hacer que el proyecto sea más nuestro” (2010 4 B).

3.2 Sobre las reuniones grupales

La reunión grupal es el lugar donde los estudiantes se encuentran para planificar, discutir, preparar las visitas a la organización, evaluar. Es el motor que hace funcionar al grupo y el trabajo de campo, es aquí donde los estudiantes dicen que se dan los problemas, las discusiones ásperas que pueden terminar en acuerdos para realizar las actividades en el lugar de práctica pero que no siempre dejan conforme a todo el grupo.

Estas reuniones son espacios autónomos donde algunas veces está presente el colaborador honorario pero no el docente de referencia. Pueden tener lugar en la Licenciatura, en las casas de los estudiantes e incluso en el aula porque el equipo docente deja tiempo al final de algunas clases para que los estudiantes puedan reunirse con el colaborador y consultar al docente referente.

La reunión grupal es un espacio de aprendizaje, un eslabón entre el aula y la práctica. Allí los estudiantes aprenden a trabajar en grupo y en equipo, a que construir grupo es una tarea continua y que depende de los vínculos que logran los integrantes entre sí; aprenden a negociar, a rotar roles, a superar la pretarea. Pero también aprenden sobre la tarea. Son grupos que van a trabajar con grupos y aprenden de sus virtudes y defectos.

“Discutíamos, reflexionábamos, debatíamos, nos enojábamos, nos divertíamos, nos poníamos serios cuando debíamos hacerlo” (2010 2 A).

“En nuestras reuniones discutíamos todo punto por más mínimo que fuera, dando nuestra opinión y respetándonos entre nosotros” (2008 2 B).

“Las reuniones del equipo, en mi opinión, transcurrieron sin mayor estrés que el ocasionado por el trabajo mismo, pero nunca tuve problemas de relacionamiento con ninguno de los compañeros del equipo. Es más, el ambiente siempre fue propicio para trabajar y cordial en cuanto al trato personal” (2005 1 A).

“Mi participación en las reuniones grupales tuvo momentos positivos y otros negativos, ya que las reuniones en determinados momentos se tornaron algo tensas e incómodas” (2006 5 E).

“En referencia a las reuniones grupales creo que es allí donde aparecen los sabores amargos. Nunca pudimos hacer una reunión que durara más de tres horas, nunca nos dimos un espacio para ‘filosofar’, para tirar ideas voladas, para explorar los límites de la imaginación del grupo.

Creo que esas etapas eran necesarias pero por diversas cuestiones nunca se dieron y más allá de que cuando el grupo se reunía, trabajaba bien, llegó un momento en el cual nos juntábamos, evaluábamos, planificábamos y nos íbamos, nunca quedaba un espacio para hablar de otras cosas. Otras veces terminábamos a las apuradas hablando en el patio y eso después traía malos entendidos y confusiones” (2010 4 B).

Cuando los estudiantes hablan de las reuniones de grupo hay varios temas que aparecen como complicados. Uno es lograr acuerdos de horarios para reunirse. Muchos trabajan, cursan otras asignaturas, tienen familia, hijos y les cuesta hacer coincidir los horarios pero al final siempre logran acordar algo que les permite funcionar. Por otra parte algunos dicen que las reuniones son muy largas, que les ocupan mucho tiempo y que a veces se reúnen en horarios “extraños”.

“Dentro de nuestro propio grupo a lo largo del año tuvimos algunos inconvenientes a la hora de juntarnos para planificar las actividades, debido a las diferentes disposiciones horarias por trabajo o por situaciones personales que se fueron dando” (2007 3 D).



“Las reuniones de equipo si bien fueron complicadas por el tema de horarios de cada uno, pienso que no impidieron una buena relación y un excelente trabajo” (2007 3 E).

“Las reuniones grupales han sido muy productivas y de extensas jornadas” (2011 3 D).

“Las reuniones de equipo sucedían en días y horarios extraños para el resto de las personas, pero siempre mantuvimos el buen humor, y las ganas de hacer” (2011 2 C).

3.3 Dificultades y discrepancias

“Trabajar en grupo es difícil” dice un estudiante refiriéndose a los problemas entre los integrantes. De diferentes formas y con distintas expresiones, los estudiantes cuentan los problemas importantes que han tenido en el grupo de trabajo. Hay estudiantes que integran grupos con serios problemas de relación que no les fue posible solucionar durante el año. Aún así las prácticas se realizaron y llegaron al final.

“En cada grupo sus integrantes tienen aptitudes y actitudes, estas últimas son las que generan buenas o malas relaciones en el grupo y esto repercute en la comunicación interna. Este grupo no fue la excepción a la regla, pero creo que se pudieron superar favorablemente” (2008 4 B).

“Trabajar en equipo fue una tarea que no me resultó fácil, por un lado fue complejo trabajar con un grupo de personas que no conocía en su mayoría. Este aspecto dificultó mi tarea, aprender a trabajar en grupo requiere de un proceso que los tiempos no permitieron. Por otro lado el hecho de no compartir las mismas experiencias, en algunos aspectos también dificulta la tarea, hizo que las exigencias fueran mayores, aunque debo reconocer que aprendí mucho gracias a las diferentes visiones de los compañeros” (2007 1 C).

“En cuanto a nuestro grupo de trabajo, considero que no trabajó en forma equitativa, y eso generó un desgaste para quienes se cargaban con trabajos de otras personas, lo mismo ocurría con las reuniones semanales que teníamos y también con respecto a las reuniones a las que debíamos asistir, ya sea en el lugar de práctica o en otras organizaciones” (2006 7 A).

“El trabajo en grupo fue más duro de lo esperado, porque la materia requiere mucha dedicación y las ganas de cada uno de nosotros no fue igual. Pero (siempre hay que quedarse con lo bueno) me enriqueció pila la experiencia en grupo, más aún porque me hizo ver que con humor las cosas salen” (Evaluación 2003).

Algunos de los estudiantes reconocen su responsabilidad en esos problemas de relación, otros, la vuelcan hacia otros compañeros. Estas situaciones se deben, en general, a integrantes que no cumplen con sus tareas ni con el grupo, que no aceptan críticas, que piensan que siempre tienen la razón y que hay que hacer lo que ellos proponen.

“Sé que generé muchas discrepancias porque mi modo de trabajar muchas veces no fue comprendido” (2010 4 B).

“Sin duda la situación muchas veces me superó y mi interés descendió notablemente, era imposible mantener la cabeza en lo académico cuando había problemas de tipo personal con alguna de las personas con las que se trabajaba” (2007 2 A).

“Cometí algunos errores y tuve actitudes que no favorecieron el trabajo grupal” (2007 1 C).

“Sin dudas podría haber sido mejor, ya que en algunas oportunidades dificulté la eficiencia del trabajo con distracciones y pérdidas de tiempo, además podría haber evitado llegadas tarde” (2011 6 E).

“Me estoy refiriendo a la mala situación que vivimos como grupo de trabajo, el llevarnos sumamente mal, sin duda, influyó en el desarrollo de la práctica. Esta situación se dio desde el principio, cuando no logramos ponernos de acuerdo en cuál era el problema central de la organización en base al que trabajaríamos y armaríamos el proyecto, aquí comenzó la gran diferencia con la compañera, ella no estaba de acuerdo y por lo tanto no lo sentía como ‘su’ proyecto, esto hizo que estuviera por fuera del grupo. Las grandes diferencias se reflejan en el cuaderno de campo, ya que nunca nos dijo su problema directamente a nosotras, sino que aprovechaba los trabajos para expresarlo (ej. El papelógrafo con preguntas que realizó la cátedra, uno de los debates, el cuaderno de campo, etc.)

Además en varias ocasiones acusó a una de nuestras compañeras de cambiar el proyecto que había sido elaborado por todas. Cuando sus aportes no eran considerados adecuados por nosotras se ofendía y no hablaba más. Todas estas actitudes demostraron que no puede trabajar en grupo, no sabe ceder en sus ideas, y todo provocó que el ambiente en el que trabajamos fuese realmente incómodo” (2007 2 C).

“Trabajar en grupo tuvo sus pro y sus contras. Dentro de todo estuvo bueno porque cuando se tuvo que criticar se criticó y cuando se tuvo que apoyar se apoyó. De todas maneras creo que la carga horaria que requiere la materia va generando tensiones a lo largo del proceso. A veces resulta difícil manejar diferentes personalidades, ansiedades y demás” (Evaluación 2003).

3.4 La organización del grupo de trabajo

Cada grupo se organiza a su manera, algunos reparten roles que se mantienen más o menos fijos durante todo el año, otros, rotan sistemáticamente el trabajo que tienen que realizar. Los roles en las actividades a desarrollar en la organización (coordinador, observador, ayudante) y la redacción de la bitácora, en general son roles que rotan entre todos los integrantes del grupo, a veces por actividad, a veces por mes o por semana, cada grupo lo organiza como le resulta más provechoso.

“Como equipo funcionamos bastante bien dividiéndonos tareas, delegando trabajo. Creo que cada uno de nosotros tiene una visión particular sobre diferentes temas, y eso enriqueció mucho el ámbito de trabajo. Creo que logramos complementarnos bien y apoyarnos en los momentos de debilidad que tuvimos todos a lo largo del recorrido. Creo también que mantuvimos alto el espíritu” (2011 2 C).

“Nuestro grupo viene ya trabajando desde principio de la carrera y tenemos una dinámica de trabajo (como siempre hacemos), tratamos de dividirnos todo tipo de tareas, para que todos pasemos por todas las experiencias. Desde discutir en una reunión, hasta coordinar un taller” (2005 2 E).

“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” (Evaluación 2004).

Algunas personas en los grupos manejan mejor el video que otros o el sonido o la escritura o los juegos, estas habilidades, en general, fueron bien aprovechadas por los grupos ya que quien mejor manejaba lo que se iba a hacer, era el responsable.

“Que yo haya quedado encargada de hacer la edición del corto hizo que en lo grupal para algunos estuviera bueno y para otros no. Pero sinceramente sabíamos que todos no podíamos hacerlo y que cuando se empezaba a hacer había que terminarlo en tiempo y fecha” (2010 4 B).

“Todas las integrantes nos complementamos bien, no hubo grandes choques para repartir el trabajo y en general explotamos lo que mejor sabe hacer cada una” (2005 4 B).

“En el grupo repartíamos tareas de forma natural, tal vez lo que faltó fue una mayor rotación en ciertos aspectos que recaían siempre en tal o cual persona. Asumo la responsabilidad de no haber tomado una actitud más activa para cambiar esto. De todas formas, a veces resultó útil para agilizar el trabajo” (2010 5 A).

En otros casos se decidió no repartir tareas sino que todos hicieran todo. La intención de esto era que cada integrante del grupo pudiera experimentar diferentes roles. Pero eso trajo algunos problemas en cuanto a los tiempos de proceso y algunos grupos en determinados momentos terminaron por repartir tareas y nombrar responsables para no atrasar la preparación de las actividades.

“En general no hubo una marcada división de tareas en el grupo ya que tratábamos de estar todos en cada instancia de elaboración de materiales y planificación” (2008 2 D).

“El trabajo en equipo significa ser parte de una gran maquinaria, y en lo personal creo haberme ensamblado casi a la perfección en esta ‘nuestra máquina’. El buen ensamblaje significó para mí contribuir en todas las etapas del trabajo y por qué no, por momentos, ser también parte del sistema motor del grupo. Porque así funcionó el grupo, cada uno de nosotros pasó por todas las etapas del trabajo” (2005 1 C).

3.5 Crecimiento y aprendizaje en el trabajo grupal

No importa cómo haya sido la experiencia, puede haber sido excelente, muy buena, buena, regular o mala, pero en todos los casos los estudiantes dicen que el grupo los ayuda a crecer como comunicadores y como personas y que les brinda un aprendizaje muy importante para sus vidas.

“El grupo fue importante porque aprendí a coordinar, a preguntar, a escuchar, a ayudar y a que me ayuden” (2011 6 C).

“Hoy creo firmemente que el trabajo en grupo me enriqueció, me potenció y nos complementamos con las carencias propias de cada persona” (2009 5 C).

“Otro aspecto fue mi evolución en el trabajo, en principio, cuando recién empezamos como grupo, esperaba más por los demás, pero fue un período que duró poco” (2008 1 F).

“Gracias a las observaciones de mis compañeros pude aprender de mis errores” (2007 1 C).

“Trabajar en grupo permitió intercambiar y cuestionar a partir de problemas de la institución, vivencias y concepciones personales” (Evaluación 2003).

“Fue una experiencia de aprendizaje, de aprender a tolerar, a controlarse uno mismo y a dialogar” (Evaluación 2003).

“Básicamente creo que [el trabajo en equipo] fortaleció el proceso de aprendizaje porque teníamos personalidades distintas, y eso nos enriqueció el trabajo. ¿En qué lo enriqueció? Creo que salí siendo una persona más abierta, quizás también cambié algunas actitudes que tenía, creo que salí siendo una mejor persona me parece. Y creo que eso, más allá del proyecto en sí y de la nota que uno se lleva, es lo que más importa” (Ex estudiante B que cursó en 2008).

Algunos hacen un énfasis mayor en la responsabilidad que significa integrar un grupo y trabajar con otra gente, incluso un estudiante dice que uno se conoce al trabajar en grupo.

“El trabajo en grupo me hizo pensar sobre el grado de responsabilidad y respeto que debe asumir cada integrante sobre el otro para que el grupo funcione bien” (Evaluación 2003).

“Toda una experiencia, nunca había trabajado tan a *full*, en serio, con un grupo. Hay complicaciones pero se puede seguir adelante. De eso se trata la vida. Uno se conoce a sí mismo trabajando en grupo” (Evaluación 2004).

“Si bien ya había trabajado en grupo para varias materias, considero que la experiencia de Comunitaria es bien diferente, porque no sólo involucra a nuestros compañeros de taller sino que te hace pensar en personas que nada tienen que ver con nuestra carrera, en cómo llegarles, en cómo explicarles cosas que para nosotros son cotidianas. Para mí y a estas alturas creo que para mis compañeros de grupo también, es una experiencia que te hace crecer tanto como personas, como así también como casi profesionales que somos. Sin dudas, muy enriquecedora” (Evaluación 2003).

El trabajo en grupo lleva a los estudiantes a comprometerse con la práctica. Trabajan con organizaciones en las cuales hay personas. En muchos casos, y así lo cuentan, cuando llegan, esas personas los miran con recelo porque ya hubo otros universitarios (públicos y privados) que estuvieron en el lugar y “les sacaron” información, ideas, y nunca volvieron. Los estudiantes se encuentran muchas veces con esa situación y no quieren hacer lo mismo que los otros, quieren dejar algo, devolver algo. De ahí el compromiso y “la vida” que dejan en el trabajo.

“Generar un proyecto que nos identificara a todos, negociar y confrontar, pero sobre todo conectarnos desde convicciones compartidas y madurar desde el proceso en conjunto. Visualizando ahora, que las mejores condiciones que se generaron durante nuestro proceso de aprendizaje surgieron desde el conflicto y esos desafíos fueron el motor del nivel de compromiso hacia la práctica” (2009 4 C).

“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 y me llevo la alegría de compartir lo que más me gustó de este año, compartir con otros la comunicación” (Evaluación 2004).

“Estoy segura de que no habría sido lo mismo con otro equipo, y que fui muy privilegiada de haber formado un grupo de excelentes personas que también le han dedicado su vida a esta práctica y con las que compartiendo largas horas de trabajo, he crecido profesional y emocionalmente” (2009 5 E).



Capítulo 4

El encuentro con el “otro”

Este capítulo responde a la pregunta: ¿Cómo ven el encuentro con el “otro” con el que trabajaron en referencia a las instituciones y a los sujetos?

La práctica preprofesional que realizan los estudiantes del Seminario Taller de Comunicación Educativa y Comunitaria los lleva a relacionarse con instituciones, con sus integrantes y con las personas con las que trabajan, sus destinatarios. En general, los estudiantes no conocen los barrios y las instituciones con las que van a vincularse, sus vidas no los han llevado a las zonas con dificultades económicas y a las familias que allí viven.

4.1 La relación con las organizaciones

La relación de los grupos con las organizaciones pasa, en general, por diferentes momentos. Un primer acercamiento de conocimiento mutuo cuando los estudiantes llegan a la organización y comienzan a realizar el diagnóstico. Otro momento es el de la presentación del proyecto de trabajo, luego del acuerdo viene la ejecución y a fin de año llega el momento de la evaluación.

El primer contacto se da en el mes de mayo y la culminación del proceso en noviembre-diciembre. Durante ese tiempo la relación entre los integrantes del grupo y los de la organización es variable, por momentos buena, por momentos no tanto. Cambia debido a circunstancias puntuales, a discusiones de cómo hacer o entender algo. Esto hace que el grupo pase por diferentes estados emotivos, desde la alegría y el optimismo a la tristeza, el enojo y la depresión.

“Me sentí poco comprendido por parte de los integrantes de la organización lo que no quita que por eso uno se sienta que lo dejan abandonado. Sí sentí que no se me dio la libertad para trabajar en ciertos aspectos” (2008 4 B).

“La relación con los integrantes de la organización fue magnífica al principio, pero luego se fue opacando, tal vez por inoperancias suyas o nuestras. Observé cierta displicencia por su parte que me hizo dudar si realmente valía la pena seguir con la labor” (2005 1 E).

“Muchas dificultades ‘logísticas’ quisieron tirarnos abajo, ya que coordinar con dos instituciones y con el Complejo Habitacional fue complejo” (2011 2 C).

“El haber generado buenos vínculos con parte de los integrantes de la organización brindó un gran aporte a nuestro trabajo” (2008 4 B).

“Desde el punto de vista de la ejecución del proyecto hubo apoyo de parte de la organización tanto en la planificación como en la puesta en práctica de lo planificado. La organización se comprometió en un proceso de trabajo conjunto, lo cual es fundamental para que los resultados se sostengan en el largo plazo” (2008 4 E).

A pesar de los inconvenientes en la relación con las instituciones, los estudiantes lograron llegar a acuerdos que les permitieron culminar el proyecto y, en la gran mayoría de los casos, realizar un buen trabajo. Eso demuestra que supieron negociar, defender su proyecto, aceptar críticas y sugerencias de parte de la organización.

“Una vez solucionados los desacuerdos con los integrantes de la institución sobre cómo abordar el trabajo, contamos con gran apoyo y libertad” (2008 3 D).

“Tuvimos resistencias dentro de la institución para ‘trabajar’, para llegar a la plenitud de nuestras expectativas y anhelos. Igualmente se llegó a un consenso con el cuerpo docente y se pudo recoger los frutos: tuvimos un reconocimiento de los diferentes actores, hubo cooperación, compañerismo y dedicación por parte de los niños. Nos brindaron lo mejor de ellos” (2007 3 D).

“X es una persona brillante, muy inteligente y con un gran compromiso social ambiental, pero de personalidad fuerte y avasallante por lo que se hacía difícil intercambiar ideas o propuestas con ella, ya que siempre se ponía de manifiesto su notoria autoridad. Creo que nunca le terminó de gustar del todo lo que hicimos... quizás porque no fue hecho a su manera... sin embargo nos terminó apoyando y alentando durante el transcurso de los talleres” (2006 2 D).

Los estudiantes muchas veces son invitados a participar de las reuniones que tienen las instituciones. Esas reuniones les permiten conocer más sobre la organización y sus integrantes y que la organización los conozca a ellos. Allí es donde muchas veces se discuten las acciones y actividades que los estudiantes piensan realizar así como las propuestas de la organización.

“El vivir relativamente cerca del club me permitió poder ir a varias reuniones del equipo de coordinación de los lunes y poder estar presente en muchas de las actividades del club” (2010 2 E).

“Este ámbito [las reuniones con la organización] era muy rico ya que se coordinaba cómo iba marchando el proyecto y todos los detalles que fueran necesarios para poder realizar mejor las actividades que hacíamos los sábados” (2007 1 B).



“En lo que refiere a estas reuniones, tampoco era necesario que todo el grupo asistiese, por lo que se dividió el mismo, para coordinar los horarios dependiendo de la disponibilidad de cada integrante” (2006 7 B).

4.2 El vínculo con los destinatarios

La gran mayoría de los estudiantes dice haber tenido un muy buen vínculo con los destinatarios de su proyecto, fundamentalmente los que trabajaron con niños y jóvenes en escuelas, clubes de niños, liceos, centros juveniles.

“Creo haber generado un muy buen vínculo con los chiquilines de la escuela con los que tuve el contacto semanal frecuente y con los distintos referentes que existen en la localidad” (2011 7 B).

“Sobre todo para mí fue muy bueno el proceso de empatía que se dio con los estudiantes” (2010 4 B).

“Y ese par de abrazos de aquellos que no abrazaban denotaron en mí ese carácter afectivo esencial del vínculo educativo” (2009 4 C).

“Durante las actividades propias del proyecto se perdió tiempo de diálogo individual con los niños, llegar a hacer las actividades e irnos, nos quitó ese tiempo con los niños, más informal. De cierta forma se vio en el vínculo, la distancia se notaba, pero al comenzar a ir más veces al Club, todo volvió a la normalidad. No me gustaba decirles que no podía estar con ellos porque tenía una actividad que hacer, me dolía pila eso, extrañaba sentarme con ellos a dibujar, por ejemplo” (2008 1F).

Las organizaciones donde los estudiantes de Comunicación Comunitaria realizan su práctica preprofesional trabajan en zonas cuyos habitantes tienen carencias sociales y económicas. Allí los estudiantes se encuentran con un “otro” social y culturalmente muy diferente a ellos a quien deben conocer. Alguien que tiene necesidades e intereses distintos, con sus propias vivencias y aspiraciones. Los estudiantes deben acercarse a ellos, conocer su cotidianidad, sus modos de ser y de percibir. Deben preguntarse qué les preocupa, qué les interesa.

Los estudiantes reconocen que al principio les cuesta acercarse, conocer a los destinatarios. Pero poco a poco van logrando conocer los códigos, lo que piensan, lo que les gusta, la música que escuchan y así se van afianzando los vínculos.

“Cada sábado te levantabas temprano con ganas de concurrir a la institución ya que los chiquilines con los que trabajamos sábado a sábado nos abrieron las puertas desde un primer momento e hicieron que nos sintiéramos cómodos.

Me sorprendió que pudiéramos captar el interés de los jóvenes, el cual fue creciendo paulatinamente de forma asombrosa hasta que logramos un compromiso con el trabajo, aunque lograrlo no fue para nada fácil” (2007 1 A).

“Realmente no sabría medir con claridad las repercusiones que el proceso generó en ellos con respecto a su vínculo con nosotros. Pero personalmente considero que la metodología de trabajo fomentó dinámicas vinculares sumamente valorables. Viví el proceso de pasar de ser un estereotipo que sentían como ajeno (varios de los chicos explicitaban rechazo hacia mi aspecto ‘rockero’) a ser contenida por ellos cuando por momentos me frustraba” (2009 4 C).

“No tuve limitaciones para tratar con ninguno de ellos, pero sí se generaron vínculos diferentes como es natural. Jugué con los niños pero también intenté más escuchar, sobre todo a los más chiquitos, porque creo, que en general, son los menos escuchados, la gente a veces cree que no tienen nada que decir y no es así. Llegué a tener charlas con los más chiquitos de temas que no pensé llegar a tratar” (2008 1 F).

“Yo me acuerdo que a muchos de ellos les gustaba la cumbia. Y eso era re importante para ellos y nosotros tratamos de usar los diferentes medios adaptándolos a sus gustos de consumo. Y no me imagino en otra institución u otro momento, en otro sector social usando este género musical, por ejemplo” (Entrevista a ex estudiante A que cursó en 2008).

“Una docente nos decía que nosotros no podíamos ir con nuestra cabeza a tratar de decirles, ‘no, esto es así, ustedes tienen que estudiar, ustedes tienen que hacer esto’. Es una realidad totalmente diferente, donde los tiempos son diferentes, las prioridades son diferentes” (Entrevista a ex estudiante B que cursó en 2009).

4.3 El trabajo con los destinatarios

Ese “otro” diferente al que los estudiantes se enfrentaron y tuvieron que comenzar a conocer fue siempre un desafío. Lograr el acercamiento, interesarlos en las actividades propuestas, intentar mejorar la relación entre ellos, nada fue sencillo. Pero este encuentro los hizo pensar, cuestionarse a nivel personal sobre la situación frente a la cual estaban.

“El joven que asiste a lugares similares a este vive en un tiempo difícil, conflictivo. Conflictos consigo mismo, con su familia, con la sociedad toda. Es protagonista de una realidad que presenta disconformidades con lo que él aspira y desea. Sus necesidades se asemejan poco a la situación en que vive, sobre todo en el barrio, en el grupo de amigos, en las capacidades que pueda encontrar para ‘educarse’. En los educadores, el joven busca un ‘amigo’, reclama límites, respeto, comprensión y comunicación. Buscan un ‘compañero’ que se interese en su vida, en sus problemas y en su aprendizaje” (2006 3 E).

“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” (2009 4 C).

“Los prejuicios son el principal obstáculo para la comunicación cuando dejamos que ellos determinen nuestra relación con los demás” (Evaluación 2003).

“Enfrentarme a una realidad muy diferente a la mía me hizo cuestionar cosas personales. Por más que sepa que eso existe, es muy distinto enfrentarse a eso y saber dónde y cómo pararse frente a esta gente” (Evaluación 2004).

4.4 Los aprendizajes que les dejaron los destinatarios

Los destinatarios del trabajo aportaron aprendizajes importantes a los estudiantes de acuerdo a lo que ellos mismos manifiestan. Fueron a “enseñar” y se encontraron con que ellos también podían aprender de ese otro diferente con el que se encontraron. Aquí se hace explícita la ecología de saberes, el diálogo entre el saber universitario de los estudiantes y el de los destinatarios de su trabajo (Santos, 2010a, 2010b) donde cada uno aprende del saber del otro.

[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” (Evaluación 2003).

“Una madre en situación de calle nos dijo que iba a sacar a sus hijos de la calle sí o sí porque ellos debían vivir su niñez jugando y no trabajando” (Evaluación 2003).

“Pude aprender de ellos variedad de cosas, desde juegos hasta formas de afrontar vivencias, realidades” (2008 1 F).

“El contacto humano, el encuentro con el otro, su forma de vida, siempre te hace pensar. Los textos te pueden hacer pensar, pero el contacto con la realidad te cambia” (Evaluación 2004).

“Todos tenemos algo para ‘enseñar’ y de todos podemos ‘aprender’” (Evaluación 2003).

“Hay que conocer al otro para poder comunicarse” (Evaluación 2003).

Capítulo 5

Las concepciones de comunicación

Este capítulo responde a la pregunta: ¿Qué concepciones de comunicación ponen en juego los estudiantes?

Los estudiantes que cursan el Seminario Taller de Comunicación Educativa y Comunitaria lo hacen por muy diversas razones: algunos (los menos) dicen que es lo que siempre quisieron cursar, la gran mayoría lo hace porque tiene una práctica curricular y por averiguar “qué es eso de la comunicación comunitaria”.

Cuando los estudiantes se inscriben a la carrera, la mayoría lo hace pensando en cursar periodismo o publicidad. Luego, los tres años de estudio que tienen previos a cuarto año los van haciendo conocer otras cosas y, a veces, cambiar de opinión.

En la autoevaluación personal final no se les pide que digan cuál es la concepción de comunicación que tienen pero muchos de ellos lo hacen, así como hablan también del rol del comunicador y de otros temas que no se les piden pero que a ellos les interesa que su opinión quede escrita en la autoevaluación.

Los cuestionarios de las entrevistas realizadas a estudiantes y graduados por la sistematización tienen una pregunta específica: ¿Qué idea tenés de comunicación?

La definición de comunicación con la que trabaja el equipo docente y que presenta al comienzo del curso, después de hacer pensar a los estudiantes sobre ello, es que la comunicación es producción de vínculos y sentidos. Esta definición llama la atención de los estudiantes que nunca la habían escuchado y ellos dicen que les cambió la perspectiva. Ingresaron a la carrera con la idea tradicional de emisor, receptor, canal, mensaje que es socialmente aceptada para entender los medios. En la Licenciatura vieron otras propuestas, pero, en general, pareciera que no las han incorporado.

“Creo que el laburo me ha llevado a cada vez confundir más la idea de comunicación pero a generar algunas hipótesis, varias, no excluyentes. Cada vez más creo que la comunicación debe entenderse, usarse, abusarse, y diseñarse desde una dimensión mucho más amplia que la de construir productos comunicacionales –que es la versión más frecuente así sea en las organizaciones más ‘vanguardistas’ –Pienso que la comunicación es un campo que transversaliza todo el laburo y por eso, no puede ser entendida como soporte, sí como campo,

entorno, como una noción desde donde se construyen los universos simbólicos que un poco dan cuenta de cómo vemos a los otros, cómo nos armamos la idea sobre ellos, cómo nos mostramos, como nos relacionamos y cómo vemos y queremos el mundo en el que vivimos. Así, tiene un potencial donde uno puede generar inevitablemente transformaciones o perpetuar determinadas cosas. Creo que por ahí apenas va una idea pero es un área súper fértil donde poder ejercer incidencia en relación a cómo nos vinculamos, cómo nos proyectamos y proyectamos a los demás...” (Entrevista a graduada A que cursó en 2003).

“Al igual que muchos de los que durante el 2008 cursamos Comunitaria, al momento de anotarme no tenía mucha noción sobre lo que trataba el curso. Una vez iniciado, tuve la posibilidad de descubrir una rama de la comunicación la cual no buscaba construir un mensaje para transmitírselo al otro, sino que intentaba que mediante espacios de diálogo y reflexión, de los que participábamos los jóvenes, estudiantes y educadores, construyéramos juntos, por lo que se cambiaba el ‘para’ por el ‘con’” (2008 3 D).

“Cuando yo entré a la Licenciatura tenía como la idea de que, estudio periodismo, trabajo en televisión y me lleno de guita. Era como mi objetivo principal. Después empecé a hacer esta materia para llenar horas en la escolaridad y también ver de qué se trataba. Una vez que la terminé me di cuenta que, entendí básicamente, que la transmisión de información es solo un aspecto y quizás el menos importante del mundo comunicacional.

Habría que hacer hincapié o darle mayor difusión a todos aquellos que trabajan utilizando la postura de un ámbito para proporcionar el diálogo, para proporcionar reflexión y creo que en eso me cambió absolutamente. Quizá ya mi objetivo principal no es trabajar en la televisión ni llenarme de guita sino trabajar brindando mis herramientas para devolverle a la sociedad lo que la sociedad me posibilitó, formarme con profesionalismo. Sí, creo que cambió absolutamente” (Estudiante B que cursó en 2008).

“Aprendí de las clases en que se hizo el ejercicio de integrar las diferentes teorías de la comunicación con la concepción de la Comunicación Educativa y Comunitaria. Creo que se debió profundizar más en esto. Me ayudó a comprender de otra forma la comunicación en los debates que se llevaron a cabo a partir de producciones de otros autores. En estas instancias participé porque me pareció muy interesante integrar la dimensión política Debates teóricos” (2011 5 A).

En la evaluación del curso 2002 aparecen comentarios como los siguientes:

- Este curso me mostró que existe otra forma de hacer comunicación.
- Otra cara o faceta de la carrera.

Por otra parte, los estudiantes vinculan mucho educación y comunicación; lo que se hizo durante todo el curso, y algunos hablan de esa vinculación.

“Por eso elegimos con el grupo de comunicadores para poder ‘trabajar’ en la escuela n.º XX el modelo de comunicación/educación de Mario Kaplún: educación que hace énfasis en los procesos, que ve a la educación como un proceso permanente, en el que el sujeto va descubriendo, elaborando, reinventando, haciendo suyo el conocimiento” (2007 3 D).

“Tener conciencia que hay diferentes formas de comunicar; tomando el modelo de comunicación haciendo énfasis en el proceso, fue interesante como dice Vygotski, como cada uno aprende de los otros y con los otros, en donde para este trabajo fue importante el diálogo, la reflexión y la acción, en donde cada uno de nosotros sacó para sí su propia experiencia y conocimiento” (2007 3 E).

“Se nos buscó para que aportáramos ‘algo’ relacionado con los problemas de comunicación que podrían ocurrir en la organización y que trabajáramos diferente a lo que otros estudiantes habían realizado en ocasiones anteriores. Se nos llamó en un principio para que trabajáramos desde la comunicación puntos específicos: cómo hacer un boletín con los chiquilines o un video en el cual ellos participaran activamente. Por suerte descubrimos una falta importante que en su medida comenzamos a solventar: la dificultad de los chicos para expresarse de forma oral y escrita” (2007 1 A).

“Para la minimonografía estudié mucho, leí mucho y fue muy productivo en ese sentido. Investigar sobre la relación entre la comunicación, educación y lenguaje fue la oportunidad para definir en mi cabeza una postura crítica sobre esta área” (2007 1 D).

Los estudiantes se cuestionan sobre el significado de “comunicación”, no es fácil para ellos definirla a pesar de estar en la carrera de Comunicación. También los hace ver cómo hacen ellos comunicación en los lugares carenciados donde realizan su práctica.

“Aunque parezca mentira, todavía no hallo la relación entre comunicación y algunos de los proyectos que se hicieron. Aunque conociendo un poco más sobre lo que se hizo en cada proyecto, me pareció muy bueno todo lo realizado y me gustó trabajar en el proyecto de mi grupo. No me gusta tener esta interrogante, porque siento que no comprendí del todo lo que este taller me quiso enseñar” (Evaluación del curso 2002).

“Me cuestioné qué tan importante es la comunicación cuando no hay un plato de comida o una vida digna” (Evaluación del curso 2002).

“Yo busqué ayudar a la sociedad pero por fuera de lo político y la comunicación me ayudó en este ideal” (2011 6 C).

Capítulo 6

El rol del comunicador

Este capítulo responde a la pregunta: ¿Cómo la experiencia permitió a los estudiantes avanzar en la construcción de su rol?

Los estudiantes del Seminario Taller de Comunicación Educativa y Comunitaria trabajan en organizaciones, con ellas elaboran el diagnóstico y acuerdan el proyecto de trabajo. En las propuestas que elaboran las organizaciones para presentar a los estudiantes se indican cuáles son los problemas de comunicación que ellos entienden que la organización tiene y muchas veces plantean, además, las soluciones que ellos encuentran.

Esas soluciones tienen que ver, generalmente, con la realización de videos, la edición de boletines, de un material educativo, de un programa de radio. Esto se debe a cómo los integrantes de esas organizaciones entienden el trabajo de un comunicador. Los estudiantes “luchan” durante su tiempo de práctica contra ese concepto de comunicador: un periodista, un publicista, un audiovisualista. Pero a ellos mismos les cuesta definir el rol del comunicador.

En la propuesta de autoevaluación personal que se le pide al estudiante que realice para el informe final de la asignatura no se le pregunta sobre lo que entiende por rol del comunicador, sin embargo algunos incursionan en el tema. Hubo grupos que tomaron el rol del comunicador como tema de su minimonografía para intentar resolver lo que no lograron en la práctica, pero, incluso en estos casos, no logran definir el rol del comunicador o por lo menos, no lo hacen en su autoevaluación.

Los roles que mencionan fueron los que cumplieron dentro del grupo de trabajo:

- a) coordinar y observar en los talleres; ser motivadores y moderadores de una actividad;
- b) diseñar estrategias, metodologías y técnicas, ser creativos, motivadores, ejecutores;
- c) ser mediadores;
- d) filmar, editar, escribir, grabar;

- e) organizar el grupo de trabajo: armar reuniones, hacer llamadas telefónicas, enviar correos, tomar notas, “llevar las riendas del grupo”.

Algunos de los roles corresponden a productores de mensajes, un rol profesional que podemos considerar tradicional para un comunicador: filmar, editar, escribir, grabar. Pero los estudiantes no se quedan en esto, agregan otros roles que aprendieron durante su trabajo de campo y que también se pueden considerar como roles de un comunicador a nivel general: mediadores, coordinadores, observadores, moderadores. Puede haber diferentes instancias en las que un comunicador cumpla estos roles.

Otro de los roles mencionados es el de diseñar estrategias, metodologías y técnicas y ejecutarlas. También estos roles pueden corresponder a un comunicador. Una estrategia, una metodología o una técnica pueden ser aplicadas a diferentes situaciones comunicacionales.

El ser creativo no puede ser considerado un rol en sí mismo, sino que es un complemento de los roles ya vistos. Tener creatividad potencia los roles mencionados.

El último grupo de roles clasificados refiere a los roles dentro de un equipo de trabajo que no son específicos de un comunicador sino que se aplican a cualquier equipo y que los estudiantes aprendieron en su práctica.

“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” (2008 4 E).

“La realización de la minimonografía, en la cual nos cuestionamos el rol del comunicador comunitario, me permitió definir, aclarar y conceptualizar un montón de ideas vagas que partieron tanto desde la práctica como desde las clases. El conocer fortalezas y limitaciones de nuestra formación y de nuestro rol nos estimuló a revisar la bibliografía y aplicarla a la práctica” (2008 1 E).

“Realizar la monografía fue uno de los elementos que complementaron e hicieron pensar y ubicar nuestra práctica en el marco de una teoría. El tema que elegimos es de suma importancia porque sitúa al comunicador en un contexto determinado y con una visión de los distintos actores de la organización. Si bien nos costó

realizarla aprendimos mucho sobre el rol del comunicador en el ámbito de la práctica” (2006 5 F).

“En nuestro caso en particular donde el tema [de la minimonografía] era ‘El rol del comunicador’ nos sirvió para vernos frente a distintas posiciones que debe asumir un comunicador en su vida profesional, por ejemplo emitiendo contenidos de valor, reorientándose, mediando frente a grupos de personas, etc.” (2006 7 B).

“Quizás todo el proceso me haya generado más dudas que certezas, en cuanto a los resultados de la intervención, en cuanto al rol que se debe ejercer como comunicador, en cuanto a las propias herramientas con las que hemos trabajado, que en muchas ocasiones parecen insuficientes para abordar lo complejo” (2008 4 E).

También en las evaluaciones de los años 2002, 2003 y 2004 que tomamos para complementar la investigación se ven cuestionamientos y dudas al hablar del rol del comunicador.

“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” (Evaluación del curso 2002).

“Confirmé los innumerables y diversos ‘campos’ en los que la comunicación tiene lugar. Campos por los que el comunicador debe ir transitando para formar su camino. A lo mejor algún día podamos definir ¿cuál es el rol del comunicador? Pero no sé si ese sería el fin último o como dice la vieja y conocida frase: ¡lo importante es el proceso!” (Evaluación del curso 2003).

En el cuestionario que el equipo docente armó para consultar a los graduados de la Licenciatura que pasaron por el Seminario Taller de Comunicación Comunitaria en el marco de la sistematización de los diez años del curso, se incluyen las preguntas: ¿Cómo definirías el rol del comunicador? ¿Este rol tiene algún componente de lo aprendido en Comunitaria? Aquí aparece una respuesta específica pero cargada de dudas, a los graduados también les cuesta definir el rol del comunicador.

“Creo que el aporte de Comunitaria tiene que ver con una metodología, con cómo pararse para ver, desde dónde, y como es necesario –y posible– planificar la incidencia o estrategias para generar algo en la comunicación. El rol del comunicador creo que difiere con relación a qué área de la comunicación estemos hablando. No es el mismo rol el del-la diseñador-a gráfica-o, ni el de la asistente técnico del SOCAT (Servicio de orientación, consulta y articulación territorial – MIDES), ni el tipo o la tipa que asesora al ejecutivo de cuentas de una agencia de publicidad, ni quien arma un boletín de información.

La comunicación es un campo demasiado amplio en sí, y todavía las expectativas que se generan en los distintos ámbitos de trabajo también lo hacen a veces difuso. Lo común en las áreas creo que es (no como rol, sí como rasgo) que deben poder mirar la comunicación desde el lugar específico, el trabajo, las relaciones y los productos desde ahí. Poder ubicar por qué se producen determinados fenómenos y poder incidir en ellos desde la noción de comunicación que construyan. La idea de proceso, de códigos, vínculos, y también de poder creo que van de la mano... pero así el rol de comunicador se me hace difícil de conceptualizar más allá de alguien que pueda leer procesos, grupos, acciones y estrategias desde una óptica capaz de decantar aspectos que hacen a la comunicación e incidir en ellos" (Entrevista a graduada A que cursó en 2003).



PARTE V

Capítulo 1

Conclusiones

La investigación realizada nos permite sacar algunas conclusiones referidas al caso del Seminario Taller de Comunicación Educativa y Comunitaria y a las experiencias de aprendizaje universitario en contextos reales de práctica.

1.1 Experiencias de aprendizaje universitario en contextos reales de práctica

La Ordenanza de estudios de grado de la Universidad de la República propone procesos de enseñanza articulados con las funciones de extensión e investigación así como integración disciplinaria y profesional que tengan lugar en espacios controlados y en contextos reales de prácticas (Ordenanza de estudios de grado, artículo 7).

La experiencia del Seminario Taller de Comunicación Educativa y Comunitaria ayuda a ver lo planteado en la Ordenanza desde la visión de estudiantes universitarios que ya realizaron prácticas en contextos reales.

Intentando generalizar podemos decir 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” antes de la graduación. Les aporta 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. Así lo manifiestan los estudiantes del Seminario Taller.

Como sostiene Andreozzi (2000) 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 la socialización profesional de los estudiantes intervienen dos instituciones que son fundamentales: la institución académica que lo forma y la institución laboral que lo recibe para su práctica (Andreozzi, 1996: 23).

En el caso que hemos analizado, la Universidad de la República (y en particular la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación y el Seminario Taller de Comunicación Educativa y Comunitaria) es la institución de formación académica que propone la práctica preprofesional y que brinda acompañamiento al estudiante a través del docente referente y del colaborador honorario. 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. Esto se tiene en cuenta en el curso de Comunicación Comunitaria y así lo entienden y lo explicitan los estudiantes en sus autoevaluaciones. Ellos reconocen la importancia que tienen esas dos instituciones para completar su formación profesional.

El Plan de Estudios 2012 de la Licenciatura en Comunicación²⁸ cuenta con una práctica preprofesional de carácter obligatorio que “comprenderá la conexión real de cada estudiante con el mundo del trabajo”.²⁹ El módulo profesional-integral, donde se ubica esta práctica, es transversal a toda la formación y allí están presentes todas las áreas profesionales de la carrera con sus contenidos específicos.

La conformación de una Facultad de información y comunicación entre la Licenciatura en Comunicación y la Escuela Universitaria de Bibliotecología y Ciencias Afines (EUBCA) se encuentra en proceso. Las tres carreras que tendrá la nueva facultad (Comunicación, bibliotecología y archivología) cuentan ya con planes de estudio nuevos que están comenzando a implementarse y que incluyen prácticas preprofesionales.³⁰

²⁸ El Plan, que comienza a implementarse en 2013, está organizado en tres ciclos de formación: inicial, intermedio y de profundización y en cinco módulos: lenguajes y medios; teoría y análisis de la comunicación; sociedad, cultura y políticas de profundización; metodología y profesional-integral.

²⁹ Plan de Estudios 2012: 20

³⁰ Plan de estudios de Bibliotecología y Archivología: 17

1.2 La relación teoría-práctica

La experiencia práctica de Comunicación Comunitaria permite a los estudiantes crecer a nivel personal y profesional. 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 desde su formación y regresar a enfrentarse a la práctica.

Para Andreozzi (2000: 5), la práctica “asistida” es clave en la formación porque brinda al estudiante recursos para enfrentar el pasaje de la universidad al mundo del trabajo, de estudiante a profesional y de la teoría “a la internalización de los saberes inherentes a las prácticas”.

Recordando a Schön citado por Lucarelli (2009:77-78):

“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 en 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.

De acuerdo a 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, Frida, 2003) porque existe relación entre el estudiante y el contexto en el cual se realiza la práctica, es decir, se aprende en situaciones específicas.

Si partimos de este caso, podemos decir que la posibilidad de lograr la reflexión en la acción en otras asignaturas y en otras carreras existe, que habría que pensar para cada caso cómo sería esa práctica, cuál sería el momento para llevarla a cabo y cómo sería el acompañamiento curricular necesario.

El *practicum reflexivo* de Schön aparece, de alguna manera, en el Plan de estudios 2012 de la Licenciatura en Comunicación cuando se habla de “integración teoría-práctica / académico-profesional” como uno de los principios orientadores del Plan. Se establece que se deben superar las falsas oposiciones entre enfoques exclusivamente academicistas y los perfiles estrictamente profesionales, así como se debe promover “la creación de conocimiento a partir del abordaje crítico y constructivo a desafíos sociales reales” (Plan de estudios, 2012: 7).

La Ordenanza de estudios de grado cuando se refiere a la articulación teoría-práctica dice que es la “integración equilibrada de los componentes de formación teórica y formación práctica” (Ordenanza de grado: 5). Pero la Ordenanza prevé la práctica preprofesional en espacios controlados y en contextos reales donde se puede ir más allá de la integración equilibrada entre teoría y práctica y lograr la reflexión en la práctica.

1.3 Extensión, integralidad y ecología de saberes

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, muchas veces también, la creación de conocimiento.

Los estudiantes se encuentran en sus prácticas con un “otro” social y culturalmente muy diferente a 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 para ambas partes, donde unos aprenden de los otros, lo que Santos (2010a, 2010b) llama ecología de saberes.

La Universidad de la República se encuentra en el proceso de curricularizar la extensión. Lo que se pretende es que la Universidad realice actividades de extensión de forma natural, que en todos los servicios universitarios sea común encontrar estas actividades pero, por otra parte, que esas actividades tiendan a integrarse con la enseñanza y la investigación y llegar así a la integralidad de las funciones universitarias.

Esto, que es base de la Segunda Reforma en la que se encuentra la Udelar, está explícitamente incluido en la Ordenanza de grado como uno de los criterios sobre los cuales se deben formular los planes de estudio: “experiencias de formación que articulen las funciones de enseñanza, investigación y extensión” (Ordenanza de grado, 2011: 5).

El Plan de estudios de Comunicación establece como uno de sus principios orientadores la integración de las funciones universitarias.

“La enseñanza universitaria debe contemplar la permanente creación de conocimiento aplicado en la resolución de problemas socialmente pertinentes, en continuo diálogo y acción con diferentes actores sociales, priorizando los sectores más postergados” (Plan de estudios, 2012: 5).

También los planes de estudio de la Escuela de Bibliotecología, en su punto 7.4.2 establecen espacios de actividad integral y eso redundará en que los servicios que conformen la facultad de información y comunicación van a tener ya establecida la

integralidad de funciones y un cierto camino recorrido que beneficiará a la facultad cuando sea una realidad.

“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).

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 los 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, Gabriel, 2013: 48).

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, ecología de saberes como la concibe Santos (2010a, 2010b): “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”.

1.4 El trabajo en grupo y por proyectos

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: no se hace un programa de radio o televisión, no se publica un periódico, no se crea una campaña publicitaria, no se crea una pieza audiovisual, no se trabaja con instituciones en soledad. En todos los casos hay otros actores alrededor de lo que estamos haciendo, y con esas personas se debe trabajar y convivir. El trabajo, además, tiene un proyecto detrás, ese proyecto puede estar escrito o no, la mayor parte de las veces, sí lo está. Y hay que familiarizarse con él, respetarlo, llegar a un acuerdo si hay algo para cambiar. Para eso ayuda el trabajo grupal y por proyectos, para entender el relacionamiento, las problemáticas que conlleva.

El caso analizado nos demuestra lo que es posible realizar 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.

En ese trabajo colaborativo o cooperativo, como también se le llama,

“cada integrante desde su singularidad, contribuye a la resolución conjunta de la tarea, es un proceso de trabajo en equipo. (...) El grupo se encuentra comprometido con una tarea compartida, que durante el proceso de realización los lleva a negociar y compartir significados. El aprendizaje ocurre socialmente como la construcción colaborativa-cooperativa del conocimiento” (Mosca, Santiviago *et al.*, 2012: 16).



En los planes de estudio de Comunicación y Bibliotecología, el trabajo en grupo entre pares no se encuentra específicamente mencionado, solo transversalmente, lo cual significa que va a depender de cómo los docentes enfrenten el trabajo en las asignaturas. Pero las prácticas preprofesionales obligan a los estudiantes a trabajar con otros actores con los que podrán conformar un grupo o un equipo de trabajo en el sentido que le dan Pichon Rivière (1985) y Schvarstein (2004).



1.5 La construcción del rol profesional

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 lograr adaptarse a las circunstancias que se les presentan.

En la formación en comunicación y específicamente en el caso investigado de la asignatura Comunicación Comunitaria, los estudiantes se enfrentan a las concepciones de comunicación que tiene la gente de las organizaciones donde realizan la práctica y a los roles que esas concepciones le dan al comunicador, generalmente los roles tradicionales de periodistas, publicitarios, creadores de afiches, invitaciones, comunicados de prensa, videos, fotografías, diseño gráfico, sitio web. Muchas veces en las organizaciones piensan que tener un grupo de comunicadores (o de estudiantes de comunicación a punto de graduarse) les va a resolver esos problemas.

Los estudiantes se encuentran entonces frente al dilema de cumplir con lo que la organización les está pidiendo porque entiende que ese es su rol o convencerla de que pueden hacer otras cosas, que un comunicador no solo produce mensajes, que puede trabajar con los vínculos entre las personas y analizar los sentidos que están en juego.

Comunicación es producción de vínculos y sentidos, dice Gabriel Kaplún (Pérez y Arencibia, 2010) y es esa definición la que los estudiantes intentan manejar cuando realizan su práctica. Esta es la concepción que les brinda el curso pero que muchas veces les cuesta explicar, aunque dicen que el Seminario Taller les brindó una forma más amplia de entender la comunicación. Sin embargo, cuando tiempo después se les pregunta sobre la idea que tienen de comunicación, se encuentran en aprietos para responder.³¹ Algo similar les sucede cuando quieren definir el rol del comunicador. Tal vez se deba a que la concepción más tradicional de

³¹ Esto sucedió en las entrevistas realizadas durante el proceso de sistematización y que fueron incluidas como fuentes en esta investigación.

construcción de mensajes que da gran importancia a los contenidos que traían al ingresar a la Licenciatura todavía se encuentra “dando vueltas por ahí”.

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.

Capítulo 2

Consideraciones finales

Este trabajo analiza las experiencias de aprendizaje de los estudiantes universitarios en contextos reales de práctica. Lo hace a través del caso del Seminario Taller de Comunicación Comunitaria de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación de la Universidad de la República.

Para ello se trabajó con materiales escritos por los estudiantes donde ellos reflexionan sobre el curso, lo que aprendieron en él y cómo lo aprendieron. El recorte realizado en la investigación pretende analizar cómo los estudiantes ven su proceso de aprendizaje en este curso.

“Todo proceso de aprendizaje, para ser tal, implica un descubrimiento 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, Gabriel, 2013: 47).

En la Universidad de la República 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. A mi entender los docentes no les piden a sus estudiantes este tipo de reflexión. ¿Debería estar esto formalizado en la Universidad de la República? No sé, pero tal vez todas las carreras deberían tener algún trabajo de este tipo: poder reflexionar sobre el aprendizaje de sus estudiantes desde la voz de los propios estudiantes, sobre lo que ellos piensan, las dificultades que ven, las facilidades que encuentran.



PARTE VI - BIBLIOGRAFÍA

Andreozzi, Marcela. (1996) "El impacto formativo de la práctica. Avances de investigación sobre el papel de las 'prácticas de formación' en el proceso de socialización profesional", en *Revista IICE*, año V, n.º 9. FF y L-UBA, Buenos Aires.

Andreozzi, Marcela. (2000) "Experiencias de práctica profesional en la formación de grado universitario. Modalidades de implementación y formatos básicos de experiencia". Ponencia presentada en el 2.º Congreso Internacional de Educación: debates y utopías. Buenos Aires.

Arias, Itala. *El aprendizaje situado y el desarrollo cognitivo*. Disponible en <<http://www.educarchile.cl/Userfiles/P0001%5CFile%5CEL%20APRENDIZAJE%20SITUADO%20Y%20EL%20DESARROLLO%20COGNITIVO.pdf>>. Universidad Simón Bolívar. Consultado en enero 2013.

Arocena, Rodrigo (2011). "Curricularización de la extensión: ¿por qué, cuál, cómo?". En R. Arocena y otros. *Integralidad: tensiones y perspectivas*. Cuadernos de Extensión n.º 1, Universidad de la República, Montevideo. Disponible en: <http://www.extension.edu.uy/sites/extension.edu.uy/files/Cuaderno_integralidad.pdf>. Consultado en enero de 2013.

Barco, Susana (2006). "Del orden, poderes y desórdenes curriculares" en Barco, S. (coord.); Ickowicz, M.; Iuri, T. y Trincheri, A. *Universidad, docentes, prácticas*. EDUCO, UNCo.

Bickel, Ana (2006). "La sistematización participativa para descubrir los sentidos y aprender de nuestras experiencias", en *La Piragua*. Revista Latinoamericana de Educación Pública n.º 23. 2006 : 17-28. Sistematización de Experiencias: caminos recorridos, nuevos horizontes.

Camilloni, Alicia R.W. de, (2004) "Sobre la Evaluación Formativa de los aprendizajes", en *Quehacer Educativo*, Montevideo. Año XIV n.º 68: 6-12.

Collazo, Mercedes (2013). "El cambio curricular, una oportunidad para repensar(nos)", en *InterCambios*, n.º 1, marzo, 37-43. CSE, Montevideo.

De Alba, Alicia (1995) *Currículum: Crisis, Mito y Perspectivas*. Miño y Dávila Editores, Buenos Aires.

Díaz Barriga, Ángel (2004) "Las profesiones ante los nuevos retos. Globalización, flexibilidad y competencias", en Teresa Pacheco Méndez y Ángel Díaz Barriga. *La profesión universitaria en contexto de modernización*. Ediciones POMARES, México.

Díaz Barriga, Frida (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 el mes de enero de 2013.

Díaz, Cecilia (2006). Citada por Ana Bikel en “La sistematización participativa para descubrir los sentidos y aprender de nuestras experiencias”, en *La Piragua*, Revista Latinoamericana de Educación Pública, n.º 23: 18.

Freire, Paulo (1987). *Pedagogía del oprimido*. Ed. Siglo XXI, Bogotá.

Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *El descubrimiento de la teoría fundada*. Aldine Publishing Company, New York.

Gómez Campo V. y Tenti Fanfani, E. (1993). *Universidad y profesiones*. Miño y Dávila Editores, Buenos Aires.

Hidalgo, Cecilia (2006). “Reflexividades” en *Cuadernos de Antropología social* n.º 23, FF y L. UBA. Buenos Aires, 45-56.

Jara Holliday, Oscar (2006). “Sistematización de experiencias y corrientes innovadoras del pensamiento latinoamericano. Una aproximación histórica” en *La Piragua*. Revista Latinoamericana de Educación Pública n.º 23. Sistematización de Experiencias: caminos recorridos, nuevos horizontes, 7-16.

Kaplún, Gabriel (2005). “¿Cómo y para qué hacemos comunicación?” Charla realizada en la Escuela de Ciencias de la Información de la Universidad Nacional de Córdoba en abril 2005. Publicada en *Anuario de investigación y extensión 2004-2005*. ECI-UNC, Córdoba.

Kaplún, Gabriel (2013). “La integralidad como movimiento instituyente en la universidad”, en *Revista InterCambios* n.º 1, marzo, 45-51. CSE, Montevideo.

Kaplún, Mario (1995). *Los materiales de autoaprendizaje. Marco para su elaboración*. OREALC, UNESCO, Santiago de Chile.

Kaplún, Mario (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. Ediciones de La Torre, Madrid.

Luna Cortés, Carlos (1993). “La tensión Teoría-Práctica en la enseñanza de la comunicación”, en *Revista Diálogos*, n.º 35, Ed. Jardines del Bosque, Guadalajara, México.

Lucarelli, Elisa (2005). *Innovación en el aula: el eje de la articulación teoría-práctica en la universidad*. Ficha de cátedra. OPFYL. Buenos Aires: 4-28.

Lucarelli, Elisa (2009). *Teoría y práctica en la universidad. La innovación en las aulas*. Colección: Educación, crítica y debate. Miño y Dávila Editores. Buenos Aires.

Martín-Barbero, Jesús (1991) *De los medios a las mediaciones*. Editorial Gustavo Gili S.A., Barcelona. Disponible en <<http://es.scribd.com/doc/23560742/Martin-Barbero-Jesus-De-los-medios-a-las-mediaciones>>. Consultado en febrero 2013.

Max-Neef, Manfred et al. (1993) *Desarrollo a escala humana*. Nordan, Montevideo.

Mosca, A., Santiviago C. *et al.* (2010). *Tutorías de estudiantes. Tutorías entre pares*, Progres, Comisión Sectorial de Enseñanza, Udelar. (Segunda reimpresión). Montevideo.

Mosca, A., Santiviago, C. *et al.* (2012). *Fundamentos conceptuales de las tutorías entre pares. La experiencia de la Universidad de la República*, Progres, Comisión Sectorial de Enseñanza, Udelar, Montevideo.

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>>. Consultada en enero 2013.

Pichon Rivière, Enrique (1985). *El proceso grupal, del psicoanálisis a la psicología social (I)*. Nueva Visión, Buenos Aires.

Plan de estudios de la Licenciatura en Comunicación disponible en: <<http://www.comunicacion.edu.uy/plan2012>>. Consultado en enero 2013.

Plan de estudios de las Licenciaturas en Bibliotecología y en Archivología disponible en: <<http://www.eubca.edu.uy/sites/default/files/text/ensenanza/Plan%20Estudios%20EUBCA.pdf>>. Consultado en febrero 2013.

Pérez, S. y Arencibia, J. (2010). “Entrevista con Gabriel Kaplún. El diálogo tiene siempre una potencialidad revolucionaria” en *La Jiribilla*. Revista de cultura cubana n.º 498 disponible en Internet <http://www.lajiribilla.cu/2010/n498_11/498_01.html>. Consultada en mayo 2013.

Prieto Castillo, Daniel (1990). *Diagnóstico de comunicación*. CIESPAL, Quito.

Santos, Boaventura De Sousa (org.) (2004) “Para uma sociologia das ausencias e uma sociologia das emergencias” en: Santos, B. (2004) *Conhecimento prudente para uma vida decente*. Cortez Editora, San Pablo.

Santos, Boaventura De Sousa (2010a). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Extensión, Universidad de la República, Ediciones Trilce, Montevideo.

Santos, Boaventura De Sousa (2010b). *La Universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*. Extensión, Universidad de la República, Ediciones Trilce, Montevideo.

Schvarstein, L. (2004): “La relación dialéctica grupo-equipo en la gestión de los equipos de trabajo”, en *Psicología y Organización del Trabajo V*. Facultad de Psicología/Psicolibros, Montevideo.

Stagnaro, Adriana (2006). “De antropóloga externa a antropóloga local. Diferentes modos de implicación”. *Cuadernos de Antropología Social n.º 23*, FF y L: UBA, Buenos Aires, 81-103.

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia. Medellín.

Tommasino, Humberto y Rodríguez, Nicolás (2011). “Tres tesis básicas sobre extensión y prácticas integrales en la Universidad de la República”, en R. Arocena y otros. *Integralidad: tensiones y perspectivas*. Cuadernos de Extensión n.º 1, Universidad de la República, Montevideo. Disponible en: <http://www.extension.edu.uy/sites/extension.edu.uy/files/Cuaderno_integralidad.pdf>. Consultado en enero de 2013.

Torres, Rosa María (1999). “Comunidad de aprendizaje: una comunidad organizada para aprender”. Trabajo presentado en el *Seminario de Educación Integral: Articulación de proyectos y espacios de aprendizaje*, CENPEC, San Pablo, 9-10 Diciembre 1999.

Universidad de la República (2010). *Hacia la Reforma Universitaria n.º 10. La Extensión en la renovación de la Enseñanza. Espacios de formación integral*. Udelar. Montevideo.

Valles, Miguel S. (1997). *Técnicas Cualitativas de Investigación*. Síntesis, Madrid.

Vygotski, Lev. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Ed. Crítica-Grijalbo, Barcelona.

PARTE VII - Material complementario – Anexos

- **Anexo A** - Plan de Estudios 2012 de la Licenciatura en Comunicación
- **Anexo B** - Ordenanza de estudios de grado del 3 de agosto de 2011
- **Anexo C** – Guía para la presentación de proyectos 2011 (STCC)³²
- **Anexo D** - Pautas para el informe final – Guía 2011 (STCC)
- **Anexo E** - Listado de lugares de práctica 2000-2011 (STCC)
- **Anexo F** - Listado de lugares digitalizados 2005-2011 (STCC)
- **Anexo G** - Sistema de códigos
- **Anexo H** - Programa Seminario Taller de Comunicación Comunitaria 2011
- **Anexo I** - Algunos ejemplos de autoevaluaciones

³² Seminario Taller de Comunicación Comunitaria

ANEXO A



[Versión modificada en base a las observaciones de la Comisión Sectorial de Enseñanza]

PLAN DE ESTUDIOS

Licenciatura en Comunicación

2012

Jueves 04 de octubre de 2012

ÍNDICE



Maestría en Enseñanza Universitaria

Comisión Sectorial de Enseñanza
Área Social y Artística
Consejo de Formación en Educación



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



comisión sectorial
de enseñanza



Facultad
de Humanidades
y Ciencias de la Educación



Consejo de
Formación en
Educación

- 1) Título a expedirse
- 2) Antecedentes y fundamentación
- 3) Principios orientadores
- 4) Perfil de graduación
- 5) Objetivos de formación
- 6) Orientaciones pedagógicas
- 7) Estructura curricular
 - a. Ciclos
 - b. Módulos
 - c. Orientaciones curriculares
 - d. Actividades curriculares
 - e. Trabajo de grado
 - f. Disposiciones especiales
 - g. Distribución de créditos

TITULACIÓN

TÍTULO A EXPEDIRSE: Licenciado/a en Comunicación

Duración: 4 años (8 semestres)

Créditos mínimos: 360

ANTECEDENTES

El currículo vigente -aprobado en 1995- lleva ya diecisiete años de aplicación. Entre sus fortalezas se destacan: una definición de la comunicación que se enmarca dentro de las ciencias sociales, una sólida formación teórica, una amplitud en el abordaje a los distintos campos profesionales y la posibilidad de ingreso irrestricto desde cualquier bachillerato.

No obstante, los mismos diagnósticos resaltaron con énfasis que las debilidades del Plan superan ampliamente sus fortalezas. Algunas de las falencias enumeradas son: la escasa propuesta de aprendizajes prácticos, la desvinculación y desequilibrio de los talleres de cuarto año con respecto al resto de la carrera, la anualidad de los cursos, la falta de tesina o trabajo de grado previo al egreso, la formación insuficiente para la expresión oral y escrita, la inexistencia de otras opciones de titulación, la escasa incorporación de la investigación en la formación, la casi inexistencia de proyectos de extensión y la disociación en los procesos de enseñanza de las funciones básicas de la Universidad.

FUNDAMENTACIÓN

La presente propuesta curricular de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación (LICCOM) acompaña el proceso de Segunda Reforma de la Universidad de la República (Udelar) -iniciada en 2007 a partir de las resoluciones extraordinarias del Consejo Directivo Central-, cuya orientación apunta hacia la generación de espacios de formación de excelencia vinculados con las realidades del país y la región.

Este nuevo plan de la LICCOM se gesta en una coyuntura institucional histórica, signada por la consolidación del Programa de Desarrollo Académico de la Información y la Comunicación (PRODIC) -proceso que articula institucionalmente a la Escuela de Bibliotecología y Ciencias Afines (EUBCA) con la Licenciatura y otros servicios universitarios- de cara a un proceso de integración institucional que concluirá con la creación de una Facultad de Información y Comunicación. Asimismo, la reciente



reorganización de los recursos docentes, gracias a la novel Estructura Académica implementada desde 2010, permite asumir este desafío con un mayor desarrollo y consolidación institucional.

Es desde este contexto que se propone el diseño de un nuevo Plan de Estudios, basados en una concepción pedagógica que atiende el creciente grado de autonomía de cada estudiante a lo largo de su formación. Con este plan se apunta a una mayor flexibilidad, se establecen espacios y actividades que articulan e integran las funciones universitarias de enseñanza, investigación y extensión, y se propende a una real integración entre teoría y práctica, posibilitando un verdadero equilibrio entre la formación profesional y académica.

Esto será posible a partir de la construcción y actualización permanente de *itinerarios curriculares*, diseñados y llevados adelante por cada estudiante en particular, acorde a las prioridades de desarrollo académico establecidas oportunamente por la Licenciatura. Estos itinerarios permitirán articular la libre elección de los estudiantes con la agenda establecida por la LICCOM y la Udelar. Asimismo, este diseño posibilitará progresivos grados de autonomía y profundización de la formación, habilitando tanto la inserción en el ámbito laboral, como la continuación de estudios de posgrado y cursos de formación permanente.

El nuevo diseño curricular de la Licenciatura incorpora el sistema de créditos establecido por la Udelar, contribuyendo al reconocimiento del trabajo académico, así como a la movilidad horizontal y vertical del estudiante.

Asimismo, la presente propuesta establece la semestralización de los cursos para contribuir con la accesibilidad y permanencia del estudiantado, la mejora en la organización y planificación temporal, la puesta en marcha de modalidades de cursado tendientes a cubrir distintas singularidades, la promoción de intercambios estudiantiles regionales e internacionales, y el incentivo a la realización de actividades en todo el país. No obstante, se prevé la implementación excepcional de la anualidad, en aquellos casos que el dispositivo didáctico y pedagógico así lo requiera.

En síntesis, este nuevo Plan de Estudios se inscribe en una concepción centrada en la importancia de un proceso de formación que promueva la capacidad de cada estudiante de discernir y participar activamente en la construcción de su itinerario curricular. Este proceso apunta a potenciar la autonomía estudiantil, habilitando un tránsito flexible que le permita aprehender críticamente distintas propuestas formativas desde una perspectiva interdisciplinaria, así como abordar procesos comunicacionales complejos y contextualizados, de forma ética y responsable.



PRINCIPIOS ORIENTADORES

1. AUTONOMÍA ESTUDIANTIL

La propuesta curricular brindará las instancias académicas necesarias para que cada estudiante pueda -de acuerdo a los objetivos globales de la institución- construir su itinerario curricular como sujeto activo y propositivo, con autonomía y creatividad en el diseño de su formación individual, basándose en sus intereses, necesidades y realidades personales.

2. FLEXIBILIDAD CURRICULAR

El currículo facilitará desde su estructuración la posibilidad de renovar y actualizar sus actividades curriculares, en consonancia con las orientaciones de desarrollo político-académico del servicio y la realidad social de país. Es interés del servicio desarrollar políticas e implementar medidas concretas para evitar la desvinculación estudiantil. Por consiguiente, el diseño curricular responde a dichas políticas, brindando alternativas de formación flexibles que atiendan la diversidad de intereses de cada estudiante.

3. ARTICULACIÓN CURRICULAR

Se facilitará la movilidad horizontal y vertical entre centros de enseñanza superior -nacionales o extranjeros- y otras propuestas formativas -como los Ciclos Iniciales Optativos-, a fin de brindar cada estudiante un abanico diversificado de opciones en la consecución de sus estudios.

4. INTERDISCIPLINARIEDAD

Desde su misma constitución y desarrollo académico, las más diversas corrientes del conocimiento confluyen en el campo de la comunicación, dotando a la disciplina de una heterogeneidad y pluralidad de enfoques teóricos e instrumentos metodológicos. Por ello, se propenderá a que el estudiante pueda abordar críticamente el campo comunicacional, desde una perspectiva inter, multi y transdisciplinar.

5. INTEGRACIÓN DE FUNCIONES UNIVERSITARIAS

Las tres funciones de la universidad latinoamericana no pueden ser concebidas como compartimentos estancos. La formación promoverá una educación integral; las funciones de enseñanza, investigación y extensión serán abordadas integralmente, interconectadas entre sí. La enseñanza universitaria debe contemplar la permanente creación de conocimiento aplicado en la resolución de problemas socialmente pertinentes, en continuo diálogo y acción con diferentes actores sociales, priorizando los sectores más postergados.

6. INVESTIGACIÓN

El desarrollo académico de nuestra institución busca avanzar desde la permanente creación de conocimiento pertinente y de excelencia. Para esto, se promoverá la conexión entre los estudios de grado y posgrado. Además, se fomentará la iniciación de estudiantes en el diseño y desarrollo de proyectos de investigación universitaria, a través de la correspondiente

asesoría docente.



7. EXTENSIÓN

Una formación superior exige de un permanente contacto y retroalimentación con la realidad extra-muros universitarios. La extensión es un proceso dialógico y bidireccional, donde no hay roles estereotipados de educador y educando, y se vinculan críticamente diversos saberes. El presente Plan de Estudios debe garantizar que cada estudiante de la Licenciatura realice actividades de extensión; las mismas podrán desarrollarse en sindicatos, organizaciones no gubernamentales, empresas, organismos públicos, o cualquier otra institución, área o colectivo donde exista una pertinencia disciplinar, política y ética para la intervención.

8. CONEXIÓN CON EL MUNDO DEL TRABAJO

Cada itinerario curricular deberá dar cuenta de la realización de una práctica preprofesional concerniente al área de profundización. En todos los casos, cada estudiante contará con la asesoría, orientación, y supervisión particular tanto por parte del cuerpo docente, como de integrantes de la organización donde desarrolle su práctica.

9. INTEGRACIÓN TEORÍA-PRÁCTICA / ACADÉMICO-PROFESIONAL

Las actividades propenderán a superar la falsa oposición entre los enfoques exclusivamente academicistas y los perfiles estrictamente profesionales, tanto en el diseño de los núcleos curriculares, como en los espacios de enseñanza, investigación y extensión. De igual manera, se promoverá la superación de la dicotomía entre teoría y práctica, promoviendo la creación de conocimiento a partir del abordaje crítico y constructivo a desafíos sociales reales.

10. FORMACIÓN ÉTICA

La Licenciatura brindará transversalmente una formación en ética académica y profesional. La LICCOM, como actor parte de la sociedad, deberá priorizar la enseñanza a través de la resolución de problemas socialmente pertinentes, con especial atención en los sectores más postergados, donde radica la responsabilidad de la casa de estudios para contribuir en la construcción de una sociedad con mayor igualdad y justicia social.

PERFIL DE GRADUACIÓN

La culminación de los estudios de grado -conforme determina el presente documento curricular y las disposiciones correspondientes- significará la habilitación profesional y académica para desempeñarse activamente en el campo de la Comunicación.

La graduación en comunicación supondrá el manejo de los conocimientos y herramientas suficientes para poder realizar un análisis crítico del fenómeno comunicacional. Entendiendo a la comunicación como constituyente inalienable de la vida social humana, se propenderá a la real democratización de la comunicación, apostando a la más amplia pluralidad y diversificación de voces, al respeto de los derechos humanos, destacando a la libertad de pensamiento y expresión como principio rector de la vida democrática de las sociedades. En este sentido, como actores parte de la realidad social, cada graduado tendrá las competencias necesarias para contribuir disciplinadamente en la transformación social, necesaria para la resolución de los distintos problemas y desafíos que se suscitan en el seno de las comunidades y organizaciones.

El graduado contará en su proceso formativo con experiencias de investigación, extensión y prácticas preprofesionales en contextos reales, integrando una actitud ética que orientará su vida profesional y académica.

Cada licenciado en comunicación será capaz de:

- Realizar un análisis crítico y propositivo del fenómeno comunicacional.
- Elaborar mensajes comunicacionales dando cuenta de una correcta expresión oral y escrita, así como de un manejo adecuado y creativo de los distintos lenguajes.
- Desempeñarse creativa y profesionalmente en las más diversas plataformas y medios de comunicación.
- Favorecer y potenciar los distintos procesos comunicacionales de sujetos singulares y colectivos.
- Utilizar e integrar las tecnologías de la información y la comunicación a los procesos comunicacionales, desde una perspectiva crítica e innovadora.
- Elaborar y gestionar proyectos de comunicación.
- Analizar, diseñar, implementar y coordinar los procesos de comunicación de instituciones públicas y privadas a nivel interno y externo.
- Diseñar y llevar a cabo proyectos de investigación e innovación en el campo de la comunicación.
- Contribuir con los más diversos actores sociales en el análisis, diseño, implementación, y promoción de políticas públicas de comunicación.
- Formar parte de equipos interdisciplinarios y promover su integración.

En suma, la graduación supondrá el desarrollo de las capacidades para el



desempeño crítico, creativo, dinámico e innovador en consonancia con un campo académico, profesional y tecnológico en constante renovación.

OBJETIVOS DE FORMACIÓN

OBJETIVO GENERAL

La Licenciatura brindará una formación integral orientada a la construcción y análisis crítico-propositivo de los procesos comunicacionales. Para ello se desarrollarán -con especial énfasis- las capacidades y destrezas teóricas y metodológicas necesarias tanto para la producción de conocimiento como para el desempeño profesional y académico, desde una ética del compromiso y responsabilidad social.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Abordar los distintos enfoques teóricos de la comunicación permitiendo al estudiante trabajar, de forma crítica y reflexiva, sobre los procesos comunicacionales.
- Considerar el campo comunicacional en el contexto nacional e internacional, con énfasis en lo regional, desde un abordaje que contemple la historicidad en los estudios de la comunicación.
- Abarcar integralmente las dimensiones teóricas y metodológicas de los estudios en comunicación.
- Fomentar la creación de conocimiento en el campo de la comunicación, pertinente y de calidad, garantizando su más amplia divulgación y libre acceso.
- Realizar un abordaje general de las diversas áreas de desarrollo profesional establecidas y por establecer, posibilitando al estudiante optar por la profundización en algún campo específico.
- Desarrollar las capacidades necesarias para el diagnóstico, planificación, elaboración, intervención e innovación en procesos comunicacionales complejos.
- Ofrecer una formación que abarque los diferentes lenguajes, medios y tecnologías de la comunicación, potenciando al máximo las capacidades creativas y expresivas.
- Integrar una perspectiva transdisciplinar e interdisciplinar al abordaje de los diferentes campos de problemas.
- Brindar una formación que propenda a la integralidad de funciones de enseñanza, investigación y extensión en sus dispositivos didácticos y pedagógicos.
- Incorporar la perspectiva deontológica en los estudios y prácticas profesionales y académicas de la comunicación.
- Contribuir con las capacidades y destrezas para el desarrollo del trabajo de equipo como una competencia básica para el ejercicio profesional.
- Promover el compromiso activo de cada estudiante y su conjunto



Maestría en Enseñanza Universitaria

Comisión Sectorial de Enseñanza
Área Social y Artística
Consejo de Formación en Educación



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



comisión sectorial
de enseñanza



Facultad
de Humanidades
y Ciencias de la Educación



Consejo de
Formación en
Educación

respecto a los permanentes desafíos sociales, con especial atención en los sectores más postergados.



ORIENTACIONES PEDAGÓGICAS

El modelo pedagógico del nuevo Plan de Estudios en comunicación se centra en los aprendizajes del estudiante. Se concibe el aprendizaje como un proceso de cambio permanente de esquemas referenciales desde los que se piensa y actúa, modificándose y transformando la realidad. Es finalidad de la formación la creación y construcción social de conocimiento pertinente, donde los significados serán provisionales y a reconstruir. En ese sentido, el énfasis está puesto en los procesos más que en los resultados de aprendizaje.

La formación tiene como horizonte la autonomía de los sujetos, y esta se construye con otros en forma dialógica; supone desarrollar capacidades de crear y transformar. El nuevo Plan de Estudios promueve el trabajo individual y grupal, en base a dispositivos didácticos que estén orientados al desarrollo de las capacidades y habilidades personales y colectivas. Cada estudiante está llamado a construir su propio itinerario formativo y por tanto a tomar decisiones en función de un conjunto de variables personales e institucionales. Para ello, su rol activo es imprescindible.

Asimismo, los desarrollos teóricos de la complejidad permiten concebir el tradicional dualismo teoría-práctica como una *praxis*, evitando un pensamiento disyuntor, atomizado y descontextualizado. Luego, el nuevo diseño presenta una estructura modular orientada a abordajes integrales. Implica escenarios formativos que articulan el trabajo de enseñanza, investigación y extensión, así como la integración de prácticas preprofesionales de diverso orden. Se buscará atender la formación específica de los estudiantes que transiten por esos espacios, identificando qué aspectos teóricos, metodológicos y prácticos de su especialidad y área de conocimiento se adecuan a tales experiencias.

Este modelo requiere de una didáctica reflexiva de la práctica, en espiral y cíclica, relacional y crítica, de una actitud docente profesional -que se traduce en una revisión de las prácticas educativas-, así como de una permanente formación docente y actualización profesional. Es conveniente explicitar que este carácter integrador de la formación pone en juego la dimensión ética del trabajo universitario, académico y profesional, dimensión que será objeto de reflexión para estudiantes y docentes.

Institucionalmente, se requiere la dedicación de una importante porción de los recursos docentes para implementar un sistema de orientación estudiantil que despliegue diversas estrategias a fin de que las elecciones y toma de decisiones de cada estudiante configuren un itinerario formativo sólido y responsable. Para ello resultará indispensable que el cuerpo docente permanezca al tanto no solo del Plan de Estudios, sino también de las vicisitudes de su implementación, ajustes y modificaciones.

Las definiciones políticas y curriculares tomadas previamente derivan en la recomendación de un uso variado de modalidades y sistemas de evaluación, que deberá tener coherencia con las modalidades de cursado y



de enseñanza. La inclusión de modalidades de evaluación formativa resulta ineludible, las actividades requerirán evaluar procesos y productos. Ambos aspectos deberán estar equilibrados y articulados siempre que sea posible. Se deberá tener el mayor cuidado en no multiplicar irracionalmente las evaluaciones de los aprendizajes, para lo que se recomienda analizar la capacidad de integración de evaluaciones posibles en torno a un mismo proceso o producto.



ESTRUCTURA CURRICULAR

El presente Plan de Estudios se estructurará en torno a *tres ciclos* de formación y *cinco módulos*. La estructuración por ciclos permite coordinar y racionalizar objetivos con una lógica propia. El conjunto de contenidos en cada uno de los ciclos se articula en forma coherente y con una temporalización que contribuye a concretar fases específicas en el desarrollo de la carrera. Cada estudiante construirá su propio itinerario curricular, culminando con un *trabajo de grado* que podrá tener diferentes formatos según las particularidades de cada recorrido.

CICLOS

El Plan de Estudios se estructurará en torno a tres ciclos de formación. Esto servirá a la organización interna del Plan, además de permitir que el estudiante vaya concretando mojones en su proceso formativo, dando muestras de su avance en la carrera, independientemente de los eventuales títulos intermedios.

1) INICIAL (90 créditos):

El *Ciclo Inicial* brindará un primer abordaje a los estudios y prácticas en comunicación, una introducción a los enfoques teóricos básicos, así como a los aspectos definitorios de las distintas áreas académico-profesionales y las especificidades de las principales plataformas y medios de comunicación. Se promoverá transversalmente un primer nivel de reflexión y problematización crítica del campo de estudios. Un proceso formativo integral implica el imprescindible vínculo de cada estudiante con los desafíos del medio social; para ello, ya desde un comienzo se efectivizarán prácticas en territorio a través de la resolución de problemas reales.

Paralelamente, se desarrollará una formación para la *autonomía*; las y los estudiantes deberán hacerse de las capacidades necesarias para transitar la carrera armónicamente, valiéndose de las herramientas que ofrece el Plan para desarrollar un *itinerario curricular* propio, de acuerdo a sus intereses y realidades personales.

El *Ciclo Inicial* comprenderá también las actividades introductorias a la vida universitaria, estimulando la participación activa y el compromiso con el cogobierno universitario. Además, se propenderá a nivelar desde un comienzo las diferentes realidades de ingreso, con especial énfasis en las capacidades de expresión oral y escrita.

Objetivos de formación específicos del Ciclo Inicial:

- Comprender la función social de la Universidad de la República y el valor real del compromiso, la participación y el cogobierno
- Reconocer el rol social del profesional de la comunicación



- Abordar los primeros estudios y prácticas en comunicación
- Vincular la experiencias de aprendizaje al territorio y a problemáticas reales
- Desarrollar la capacidad crítica sobre el campo de estudios
- Discriminar el campo y reconocer las especificidades del fenómeno comunicacional
- Desarrollar las primeras habilidades y destrezas en el diseño de productos comunicacionales
- Reconocer la pluralidad y heterogeneidad de las áreas profesionales
- Abordar introductoriamente las tecnologías de la información y la comunicación
- Desarrollar las capacidades necesarias para la construcción de un itinerario curricular propio a través de una progresiva autonomía
- Desarrollar estrategias de aprendizaje y trabajo intelectual a través de un proceso de alfabetización académica
- Reflexionar sobre ética y deontología referidas al campo comunicacional
- Desarrollar las capacidades de expresión oral y escrita

2) PROFUNDIZACIÓN (135 créditos):

A partir de un progresivo nivel de autonomía y mayor especificidad, el *Ciclo de Profundización* tendrá por objetivo enfatizar la reflexión crítica sobre los procesos de comunicación, así como habilitar a cada estudiante para el diagnóstico, análisis e intervención respecto a los fenómenos comunicacionales en el medio social, de forma ética, responsable y profesional. Para ello, será menester que cada estudiante domine aspectos teóricos, técnicos y metodológicos desde un enfoque integral e interdisciplinar. En este sentido, la producción de conocimiento será un eje medular para las actividades de este ciclo.

Avanzado el *Ciclo de Profundización*, el estudiante estará capacitado para comenzar a planificar su *trabajo de grado*, correctamente asesorado y orientado. También podrá comenzar a desarrollar, desde entonces, la *práctica preprofesional* que desarrolle.

Objetivos de formación específicos del Ciclo de Profundización:

- Profundizar los desarrollos teóricos, técnicos y metodológicos
- Capacitar en el diseño, implementación y evaluación de proyectos de investigación e intervención académico-profesional en comunicación
- Abordar las áreas académico-profesionales con grados incrementales de especificidad
- Diseñar y ejecutar proyectos integrales de investigación y extensión a nivel de grado
- Valorar, contrastar y tomar decisiones sobre aspectos metodológicos e instrumentales
- Comprender e implementar técnicas de investigación y de intervención.



- Desarrollar una práctica en investigación a nivel de grado
- Abordar la primera fase del *Trabajo de Grado*

3) GRADUACIÓN (135 créditos):

El *Ciclo de Graduación* constituye la consolidación académica y profesional que desembocará en la consecución del grado, posibilitando la prosecución de estudios posteriores. A través de la progresiva autonomía de cada estudiante en el diseño de su formación, este último ciclo priorizará la especialización, profundización y perfeccionamiento en las áreas académico-profesionales por las que se opte. Es un ciclo que promueve la articulación e integración de conocimientos previos, acordes a cada itinerario formativo, que se expresarán en las diversas actividades, así como en el desarrollo de la práctica preprofesional y la elaboración del *Trabajo de grado*.

Objetivos de formación específicos del Ciclo de Graduación:

- Analizar y reflexionar críticamente sobre el campo disciplinario
- Distinguir y relacionar los diferentes enfoques y tradiciones teóricas que han contribuido al desarrollo disciplinar
- Desarrollar una perspectiva inter y transdisciplinaria en el abordaje comunicacional
- Trabajar y reflexionar sobre los aspectos éticos y deontológicos, así como los estéticos y políticos, propios de cada área académico-profesional
- Analizar las demandas y necesidades comunicacionales de los sujetos, grupos, organizaciones e instituciones e intervenir de forma crítica, ética y profesional
- Concretar un itinerario con un grado mayor de especificidad académico-profesional
- Diseñar, implementar y evaluar proyectos de investigación e intervención académico-profesional en comunicación y en ámbitos profesionales específicos.
- Formular informes técnicos comunicacionales
- Desarrollar y acreditar la *práctica preprofesional*
- Diseñar y acreditar el *trabajo de grado*
- Obtención de la titulación de grado

MÓDULOS

Se entiende por módulo al conjunto de conocimientos que por su afinidad conceptual, teórica o metodológica, conforman una porción claramente identificable de los contenidos del Plan de Estudios.

El Plan de Estudios de la carrera de Licenciado en Comunicación constará de *cinco módulos*:



1) LENGUAJES Y MEDIOS (créditos mínimos: 58)

El módulo agrupa las actividades curriculares que reflexionen y trabajen sobre el lenguaje, dado el rol intrínseco que tiene en la constitución del campo de la comunicación. A través del análisis crítico y aplicaciones prácticas, se abordarán sus bases teóricas, así como el desarrollo y la evolución de determinados lenguajes y medios, especialmente aquellos fundamentales para el estudio de la comunicación en Uruguay y la región. En este sentido, se atenderá el trabajo respecto a las principales plataformas y medios de comunicación, desarrollando las habilidades y capacidades correspondientes, y prestando especial atención a las áreas de creación bajo lenguajes y formatos, el campo profesional actual y proyectado, así como a la investigación profesional constitutivamente relacionada con lenguajes, técnicas y tecnologías específicas. Se propenderá, pues, a la permanente actualización de la formación en cada área, de acuerdo al desarrollo académico-profesional y a la evolución e innovación tecnológica del campo.

CONTENIDOS BÁSICOS

- Estudios del lenguaje en el siglo XX.
- Lenguaje humano articulado: Teorías fundacionales.
- Relaciones entre lenguaje, cultura y sociedad. Prácticas discursivas.
- Producción, expresión y comprensión oral y escrita. Gramática y ortografía. Criterios básicos de la corrección de estilo. Tipologías textuales. Teorías del texto.
- Géneros discursivos: académicos, periodísticos, literarios, publicitarios, entre otros.
- Oralidad y escritura en las culturas contemporáneas.
- Comprensión de lenguas extranjeras.
- Lenguaje visual, sonoro, audiovisual, cinematográfico, multimedia, dramático, entre otros.
- Medios gráficos, sonoros, audiovisuales, cinematográficos y digitales. Cine, radio, televisión, prensa y publicidad. Estrategias de comunicación. Producción, gestión, dirección y planificación de medios. Géneros y formatos. Codificación, decodificación, prealimentación y retroalimentación. Estética. Creatividad y diseño.
- Educación para los medios y lectura crítica.
- Tecnologías de la información y la comunicación. Medios y redes digitales. Perspectivas críticas y aplicaciones.
- Articulación de medios y lenguajes.
- Uso y desarrollo de medios y lenguajes en los distintos ámbitos profesionales.



2) TEORÍA Y ANÁLISIS DE LA COMUNICACIÓN (créditos mínimos: 50)

Los estudios en Comunicación exigen un abordaje teórico plural e integral, desde una perspectiva histórica y geopolítica, reconociendo los aportes desde otras disciplinas y su influencia en la constitución del campo de estudio. A través de espacios de profundización y análisis disciplinar, se promoverá el pensamiento crítico y contextualizado, la investigación y la creación de conocimiento pertinente al desarrollo académico del campo de la comunicación. Para ello, es menester el trabajo de cara a una correcta delimitación de los objetos de estudio, así como el abordaje crítico y productivo al desarrollo de los distintos campos profesionales, tanto existentes como emergentes, desde sus dimensiones innovadoras y creativas, con criterio técnico, estético, ético y político. Asimismo, se atenderá especialmente a la evolución y diversidad de perspectivas epistemológicas y su influencia sobre el estudio de los fenómenos comunicacionales.

CONTENIDOS BÁSICOS

- Construcción del campo de estudio. Epistemología de las ciencias de la comunicación y diálogos dentro de las ciencias humanas y sociales con las artes y tecnologías. Ciencia, tecnología y comunicación. Semiótica e interpretación, discurso y comunicación. Estudios del lenguaje.
- Sistemas y modelos de comunicación e información. Transmisión de información, teorías de los efectos, construcción de vínculos y sentidos. Espacios y ámbitos de comunicación. Comunicación masiva y segmentada, comunicación interpersonal, grupal y en organizaciones. Teorías de los medios. Arte y comunicación. Abordajes teóricos del cine, la publicidad y el periodismo.
- Corrientes latinoamericanas sobre medios y comunicación. Teorías de la recepción y mediación cultural. Comunicación contrahegemónica y medios alternativos. Comunicación dialógica y participación social.

3) SOCIEDAD, CULTURA Y POLÍTICAS DE COMUNICACIÓN (créditos mínimos: 50)

Los más diversos saberes y disciplinas han confluído desde un principio en la constitución del campo de la Comunicación, contribuyendo a su problematización y actualización permanente. Las ciencias sociales, las humanidades y las artes, asisten a la descripción y comprensión fundadas de los procesos comunicacionales en su complejidad. Este módulo abordará dichas disciplinas desde sus contribuciones a los estudios y prácticas en comunicación, dando especial énfasis a los enfoques históricos y políticos desde una perspectiva latinoamericana. Asimismo, será medular la reflexión en torno a las dimensiones éticas, deontológicas, políticas y de Derechos Humanos y su aplicación en el campo académico y profesional.



CONTENIDOS BÁSICOS

- Derechos Humanos, garantías, diversidad y pluralismo. Libertad de expresión, libertad de información, derechos culturales y construcción de ciudadanía. Deontología, ética, legislación y marco jurídico de la comunicación y las áreas profesionales.
- Sistema político. Políticas públicas, políticas sociales y culturales. Políticas públicas de comunicación. Comunicación política y opinión pública.
- Enfoques sobre desarrollo e innovación. Desarrollo local, desarrollo sustentable y deconstrucción conceptual. Cambio e integración social. Comunicación y cambio social, comunicación comunitaria y ciudadana. Ciudadanía, trabajo, género e identidad en la sociedad actual. Movimientos sociales. Territorios, hábitat y ciudad. Espacio público y comunicación. Identidades y culturas populares.
- Fundamentos de las ciencias humanas y sociales en relación con el campo comunicacional.
- Proceso histórico del mundo y Uruguay contemporáneos. Pensamiento crítico en América Latina. Decolonialidad e Interculturalidad. Movimiento e historia nacional e internacional de los medios de comunicación, el cine, la publicidad y el periodismo.
- Sistemas de comunicación, estructuras de poder y propiedad de los medios. Aspectos económicos en la oferta y producción de contenidos comunicacionales y culturales. Sociedad y consumo, consumo cultural e industrias culturales. Modelos de negocios. Presupuesto público, economía y gestión pública de la comunicación.
- Procesos de singularización. Medialidad y subjetivación contemporánea. Psicología social, grupal y fenómenos de masas. Interacción social en la vida cotidiana. Grupos, organizaciones e instituciones. Comunicación en los distintos espacios sociales. Intercambio simbólico. Etnografía de la comunicación.
- Comunicación y educación: Teorías pedagógicas contemporáneas y teorías del aprendizaje. Realidad educativa uruguaya. Educación, cultura y pobreza.

4) METODOLOGÍA (créditos mínimos: 40)

El módulo de Metodología tiene como objetivo que cada estudiante genere capacidades y herramientas técnicas pertinentes a su desempeño académico y profesional. Se abordarán las metodologías científicas provenientes de las distintas disciplinas, así como aquellas propias de los estudios en comunicación y de cada área profesional específicamente. El estudiante podrá analizar demandas, diseñar, ejecutar y evaluar proyectos de investigación e intervención académico-profesional, atendiendo demandas singulares y colectivas. En este sentido, se potenciará el trabajo intelectual como soporte del tránsito académico y componente de los distintos proyectos emprendidos, la práctica preprofesional y el trabajo de grado final.



CONTENIDOS BÁSICOS

- Paradigmas de investigación. El debate epistemológico.
- Lógica, teoría de la argumentación y análisis del discurso.
- Metodologías aplicadas a las prácticas profesionales en comunicación.
- Diseño, metodologías y técnicas de la investigación. Metodologías cuantitativas y cualitativas. Análisis y construcción de datos. Reflexión sobre la metodología y la investigación en comunicación y las ciencias sociales: abordajes multi, inter y transdisciplinarios. Etnografía y observación, análisis crítico y de contenido, encuesta, dispositivos grupales, entrevista, historias de vida, análisis documental, entre otros.
- Aspectos éticos vinculados a la metodología de las ciencias sociales y la comunicación.
- Gestión y evaluación de proyectos de comunicación. Ejes conceptuales, pedagógicos y comunicacionales en el diagnóstico, planificación, monitoreo, evaluación y sistematización de los procesos de comunicación y producción de mensajes.
- Características y producción del trabajo académico y profesional.
- Políticas de investigación/innovación.
- Metodologías de intervención en comunicación. Modalidades de trabajo participativo. Técnicas para el trabajo grupal.

5) PROFESIONAL-INTEGRAL (créditos mínimos: 84)

A fin de instrumentar una plataforma concreta en la que diversas actividades y saberes se articulen y confluyan de cara a la reflexión, producción y creación de conocimientos -aplicados a problemas reales y en permanente actualización-, el módulo Profesional-Integral agrupará aquellas actividades cuyo énfasis esté signado por la transversalidad de sus abordajes.

Si bien esta característica no es exclusiva de este módulo, y todas las propuestas curriculares habrán de desarrollarse en base a las orientaciones generales ya trazadas, es preciso contar con un agrupamiento de actividades que se nucleen y organicen de forma que acompañen el tránsito de cada itinerario, cuyo objetivo específico sea integrar prácticas y saberes académico-profesionales.

En este entendido, el foco radicará en el desarrollo central e integral del conjunto de áreas profesionales de la comunicación (audiovisual, periodismo, publicidad, comunicación comunitaria, educativa, organizacional, investigación profesional, entre otras). Aquí se articularán los abordajes profesionales del resto de los módulos, integrándolos mediante actividades centrales (ejemplo: seminarios, talleres, etc.) que trabajen transversal e integralmente la formación específica de cada área



profesional a lo largo de toda la carrera.

El módulo desarrollará actividades que se estructuren a partir de la coyuntura nacional, regional y global, problematizándola críticamente y promoviendo enfoques transformadores a partir del desarrollo del propio campo de la comunicación. Se fomentará, pues, la creatividad estudiantil, promoviendo el trabajo grupal cooperativo, a través del diseño e implementación de proyectos específicos.

Práctica preprofesional. La práctica preprofesional (PPP) comprenderá la conexión real de cada estudiante con el mundo del trabajo. Se trata de la puesta en práctica de los conocimientos desarrollados a lo largo de la carrera, sometiéndolos al examen de la realidad profesional. Esta práctica deberá estar vinculada pertinentemente al itinerario curricular escogido y -como establece el punto 8 del apartado *Principios Orientadores*- “en todos los casos, cada estudiante contará con la asesoría, orientación, y supervisión particular tanto por parte del cuerpo docente, como de integrantes de la organización donde desarrolle su práctica”. La práctica preprofesional será de carácter obligatorio, pudiendo ser acreditable en el Ciclo de Graduación.

Sistema de Orientación Curricular (SOCUR) [créditos mínimos: 10]. Se trata de un andamiaje que sostendrá al estudiante en la construcción y tránsito por su itinerario curricular. Con el objetivo de contribuir y proyectar la reflexión respecto a su vocación, formación y aspiraciones académico-profesionales, así como coadyuvar a su vinculación con la vida universitaria, se contemplarán diferentes modalidades (talleres, asesorías entre pares, asesorías metodológicas y académicas, entre otras) que permitirán hacer de la reflexión colectiva sobre las prácticas una herramienta profesionalizante.

CONTENIDOS BÁSICOS

- Abordajes globales e integrales al conjunto de áreas profesionales; aplicación de medios y lenguajes, desarrollo avanzado y prácticas en sus especificidades (audiovisual, cine, periodismo, publicidad, comunicación comunitaria, educativa, y organizacional, investigación, entre otros), así como en sus articulaciones interdisciplinarias (comunicación y salud, comunicación y educación, comunicación y medio ambiente, comunicación, ciencia y tecnología, entre otros).
- El campo profesional de la comunicación en Uruguay y el mundo. Rol social del comunicador. Perspectivas de transformación social y cultural. Diversidad y pluralidad. Conexión con el mundo del trabajo: prácticas pre-profesionales.
- Diseño y desarrollo de *proyectos comunicacionales* específicos.
- *Sistema de Orientación Curricular*: i. construcción de itinerarios curriculares, ii. tutorías y acompañamiento estudiantil, iii. orientación en perfiles laborales, iv. introducción a la vida universitaria (universidad y sociedad, integralidad, articulación de funciones, disciplinas y saberes), v. alfabetización académica y digital.



- *Espacios de Formación Integral* centrales y transversales.
- Sistematización y reflexión sobre las prácticas de investigación e intervención.
- Abordaje integral de temáticas actuales en comunicación y medios.

ORIENTACIONES CURRICULARES

Se trata de itinerarios curriculares sugeridos, cuyo objetivo es orientar a los estudiantes en su opción por una especificidad profesional o académica determinada. Estos itinerarios serán sometidos a periódicas revisiones para su actualización y transformación, así como para la propuesta y diseño de eventuales nuevas orientaciones. Este trabajo será realizado a partir de las propuestas y opiniones de docentes, estudiantes y egresados, así como del campo académico, profesional y social. Al momento de su definición e implementación deberá determinarse su pertinencia disciplinar y coyuntural, además de evaluarse si es posible garantizar su calidad, así como la disponibilidad de los recursos universitarios suficientes.

Cada orientación tendrá un carácter transversal a los distintos módulos e integrará diversos tipos de actividades (comunes, opcionales, prácticas profesionales, etc.). Asimismo, se propenderá a la interacción continua entre la formación en habilidades prácticas para el trabajo profesional y la capacidad crítica e investigativa.

Las orientaciones curriculares ofrecerán una formación integral y flexible en áreas profesionales específicas tales como periodismo, publicidad, comunicación educativa y comunitaria, producción cinematográfica y audiovisual, comunicación organizacional, entre otras. También podrán proponerse itinerarios con una orientación preferencial hacia la investigación de los fenómenos comunicacionales, así como trayectorias interdisciplinarias articuladas con otros campos académicos y profesionales (a modo de ejemplo: comunicación y salud, comunicación científica, periodismo económico o cultural, políticas de comunicación, entre otros).

Los cometidos de análisis, propuesta, diseño, seguimiento y evaluación de las orientaciones curriculares -implementadas y a definirse- quedarán encomendados al órgano que la institución reglamente a tal fin, comenzando este a funcionar ya desde la aprobación misma de este Plan de Estudios.



ACTIVIDADES CURRICULARES

El currículum deberá diferenciar tres tipos de actividades curriculares:

- i. **COMUNES:** Actividades de cursado obligatorio para todos los estudiantes.
- ii. **OPCIONALES:** Dentro de cada módulo, existirá una cantidad de créditos que permitirán al estudiante optar por determinadas actividades entre un abanico de propuestas establecidas y delimitadas previamente, o revalidadas a propuesta del estudiante.
 - **OPTATIVAS:** Dictadas por la propia Licenciatura
 - **ELECTIVAS:** En otro servicio universitario
- iii. **LIBRES:** Se trata del remanente entre los créditos mínimos de cada módulo y ciclo, sobre el número de créditos totales de la carrera. Estos créditos han de ser cubiertos por cada estudiante, optando por sumar opcionales que superen los mínimos exigidos de cada módulo, o por la acreditación de actividades que no integren la oferta académica curricular y que -considerada su pertinencia- sean avaladas por el órgano competente.

TRABAJO DE GRADO

El Trabajo de Grado (TG), como resultado máximo de la articulación de prácticas y saberes a lo largo de la carrera, será el proyecto de referencia de cada estudiante al momento de culminar sus estudios. Este producto podrá caracterizarse por los más diversos formatos, correspondiéndose con el itinerario curricular desarrollado. Su valor será acreditable en el Ciclo de Graduación.

DISPOSICIONES ESPECIALES

En este apartado se especifican aquellas disposiciones de carácter obligatorio para todas y todos los estudiantes que -por sus características especiales- no son explicitadas en la distribución de créditos mínimos. A saber:



- Realización de al menos una experiencia de investigación
- Realización de al menos una experiencia de extensión universitaria
- Realización de al menos una actividad en otro servicio universitario



DISTRIBUCIÓN DE CRÉDITOS

Distribución de créditos por tipo de actividad

ACTIVIDADES	CICLOS						TOTALES	
	Inicial		Profund.		Graduación			
Comunes	72	80%	68	50%	20	15%	160	45%
Opcionales	9	10%	54	40%	47	35%	110	30%
Libres	9	10%	13	10%	68	50%	90	25%
TOTALES	90	100%	135	100%	135	100%	360	100%

ANEXO B



ORDENANZA DE ESTUDIOS DE GRADO Y OTROS PROGRAMAS DE FORMACIÓN Terciaria

Texto definitivo

Resol. N° 3 del CDC de fecha 2 de agosto de 2011

Resol. N° 4 del CDC de fecha 30 de agosto de 2011

Publicado en el D.O. el 19 de setiembre de 2011

SUMARIO

Capítulo I - ÁMBITO DE APLICACIÓN

Capítulo II - DISPOSICIONES GENERALES Y ESPECÍFICAS

- **Sección I** - Orientaciones de enseñanza
- **Sección II** - Orientaciones curriculares
- **Sección III** - Créditos y niveles de titulación

Capítulo III - DE LA ORGANIZACIÓN INSTITUCIONAL

- **Sección I** - La Comisión Académica de Grado
- **Sección II** - La organización de la enseñanza en los servicios
- **Sección III** - Comisiones de Carrera y estructuras equivalentes
- **Sección IV** - Estructuras de apoyo a la enseñanza

Capítulo IV - APROBACIÓN DE LOS PLANES DE ESTUDIOS

- **Sección I** - Orientaciones generales
- **Sección II** - Requisitos para la presentación y renovación de los planes de estudios
- **Sección III** - Reglamentación de los estudios
- **Sección IV** - Programas de cursos

Capítulo V - FORMAS Y REQUISITOS DE INGRESO

Capítulo VI - DISPOSICIONES SOBRE LA EVALUACIÓN

Capítulo VII - DISPOSICIONES FINALES

- **Sección I** - Disposiciones complementaria
- **Sección II** - Disposiciones transitorias

Capítulo I - ÁMBITO DE APLICACIÓN

Artículo 1.- La presente Ordenanza se aplica al conjunto de las formaciones universitarias terciarias y de grado impartidas por la Universidad de la República, definidas en el artículo 2.

Artículo 2.- Los niveles de formación y tipos de certificación comprendidos en esta norma son los siguientes:

(a) Carreras con un mínimo de 2400 horas de clase o actividad equivalente, o 320 créditos, realizados en un período de cuatro años lectivos o más, que otorgan el título de Licenciado o título profesional equivalente y pueden incluir titulaciones intermedias con perfil de formación definido.

Las carreras de grado universitario tienen como finalidad proporcionar una formación que posibilite el desempeño profesional y académico con un perfil adecuadamente definido. En el contexto general de la educación universitaria y mediante el abordaje de los contenidos específicos del área involucrada, las carreras de grado garantizarán una práctica sólidamente sustentada en fundamentos teóricos y habilidades propias del campo del conocimiento en cuestión, y el desarrollo de un conjunto de capacidades que le permitan al graduado universitario afrontar éticamente las contingencias del desempeño laboral, su actualización permanente y el aprendizaje a lo largo de la vida.

(b) Carreras con un mínimo de 1200 horas de clase o actividad equivalente, o 160 créditos, realizadas en períodos de entre dos y tres años lectivos, que otorgan títulos de Técnico o Tecnólogo.

Cumplen con la finalidad de brindar una formación de carácter práctico, aplicado y creativo en las más variadas áreas del conocimiento. Se trata de carreras que se desarrollarán dentro del contexto general de las formaciones universitarias con el objetivo de la formación integral del estudiante y suponen un dominio de las bases científicas y tecnológicas que las sustentan. Constituyen formaciones que permiten tanto el desempeño laboral como la continuación de los estudios en carreras universitarias de grado, a través de los mecanismos de articulación que se entiendan convenientes.

(c) Ciclos Iniciales Optativos o programas equivalentes que otorgan una certificación específica que habilita el acceso a un amplio campo de formación, con valor en sí mismo y a la vez propedéutico.

(d) Otras modalidades de formación y certificación de conocimientos que el Consejo Directivo Central determine, particularmente las que surjan del proceso de ampliación, diversificación, flexibilización y articulación de la enseñanza universitaria y terciaria pública nacional.



Capítulo II - DISPOSICIONES GENERALES Y ESPECÍFICAS

Artículo 3.- La educación superior tiene como finalidad formar para la creación, comprensión y aplicación crítica del conocimiento, el desempeño profesional y ciudadano responsable y el desarrollo de capacidades de aprendizaje a lo largo de la vida. Integrada con los procesos de investigación y extensión, la enseñanza universitaria deberá ser de alta calidad, enfatizando en el rigor científico, la profundidad epistemológica, la apertura a las diversas corrientes de pensamiento, el desarrollo de destrezas y la promoción de aprendizajes autónomos. La acción pedagógica estará orientada a motivar procesos reflexivos y activos de construcción de conocimientos, antes que de exclusiva transmisión de información.

Sección I - Orientaciones de enseñanza

Artículo 4.- Orientaciones generales:

- a. Los procesos de enseñanza y de aprendizaje deberán tener como centro la plena realización de la capacidad potencial, la creatividad y el desarrollo integral de cada estudiante y del conjunto de los mismos.
- b. Los procesos de enseñanza estarán integrados con las funciones universitarias de extensión y de investigación, en las cuales el estudiante será sujeto activo. En extensión, conocerá tempranamente en forma directa el medio específico en el cual se desarrolla el área de conocimiento elegida y participará en actividades de extensión debidamente integradas a la enseñanza. Por su parte en investigación, recibirá y analizará trabajos originales y sus resultados, y siempre que sea posible participará directamente en las actividades.
- c. Las actividades de extensión y de investigación, adecuadamente orientadas y supervisadas por el grupo docente que corresponda, serán reconocidas en el sistema de créditos.
- d. En su componente de responsabilidad social, la enseñanza deberá contribuir explícitamente a la formación ética de los futuros egresados, a su compromiso con la honestidad científica y la solidaridad con la sociedad que les dio la oportunidad de formarse como universitarios.
- e. Todos los procesos de enseñanza y aprendizaje estarán dirigidos a obtener la más alta calidad en la interacción entre docentes y estudiantes y en el cumplimiento de las orientaciones aquí señaladas.

Artículo 5.- Orientaciones específicas:

1. A efectos de promover la participación activa del estudiante como principal protagonista de su proceso educativo, la estrategia pedagógica central será promover la enseñanza activa, en donde se privilegien las experiencias en las cuales el estudiante, en forma individual o en grupos, se enfrente a la resolución de problemas, ejercite su iniciativa y su creatividad, adquiera el hábito de pensar con originalidad, la



capacidad y el placer de estudiar en forma permanente y la habilidad de movilizar conocimientos específicos para resolver problemas nuevos y complejos.

2. Será también prioritaria la adecuada integración de la enseñanza teórica y la práctica, permitiendo una permanente articulación entre ambas y posibilitando el desarrollo de las habilidades y destrezas que correspondan al perfil del egresado.
3. La evaluación de los aprendizajes cumplirá una función formativa a la vez que de verificación, prestando especial atención al desarrollo de las capacidades de autoevaluación requeridas en el nivel superior. Se emplearán modalidades e instrumentos diversos. La misma cumplirá principios básicos de validez, confiabilidad y consistencia con los procesos de enseñanza-aprendizaje, contribuyendo a la mejora continua de los mismos.
4. Se contemplará la más amplia diversificación de modalidades organizativas y de uso de recursos a fin de contribuir a la igualdad de oportunidades educativas, garantizando su calidad.
5. Las formas organizativas podrán incluir cursos presenciales, semi-presenciales, virtuales u otros, horarios múltiples, así como el uso de recursos educativos variados.
6. En las diferentes modalidades de enseñanza teórica y práctica se estimulará, siempre que sea posible, aquellas que posibiliten el auto desarrollo del estudiante y el trabajo en grupos, que incluye una amplia variedad de actividades, tales como talleres, seminarios, laboratorios, clínicas, pasantías, campos experimentales, proyectos, tesinas y experiencias en la amplia gama de áreas del conocimiento que correspondan, donde grupos de estudiantes, con la oportuna orientación de los núcleos docentes, integran la enseñanza con la investigación y la extensión, en directa relación con un medio social específico.

Sección II – Orientaciones curriculares

Artículo 6.- Los currículos deberán ajustarse a principios de calidad educativa, pertinencia académica y social, integralidad de la formación, diversificación y continuidad de los estudios.

Artículo 7.- Atendiendo a estos principios, los planes de estudios se elaborarán siguiendo criterios de:

- a. **Flexibilidad curricular:** diversificación de itinerarios curriculares por medio de actividades opcionales y electivas que otorgan autonomía a los estudiantes en la consecución de sus intereses y necesidades de formación.
- b. **Articulación curricular:** tránsitos curriculares que posibiliten una fluida movilidad estudiantil, tanto horizontal como vertical, entre carreras universitarias y otras carreras terciarias, y faciliten la prosecución de estudios de personas que estudian y trabajan.



- c. Integración de funciones universitarias: experiencias de formación que articulen las funciones de enseñanza, investigación y extensión.
- d. Integración disciplinaria y profesional: experiencias de formación orientadas a abordajes multidisciplinares y multiprofesionales, en espacios controlados y en contextos reales de prácticas.
- e. Articulación teoría-práctica: integración equilibrada de los componentes de formación teórica y formación práctica.
- f. Atención a la formación general: definición de los conocimientos científico-culturales que se entienden imprescindibles para los procesos de aprendizaje en el nivel superior y que pueden involucrar experiencias y contenidos transversales al currículo (formación social, ética, estética, ciudadana, medio ambiental, comunicacional, etc.).
- g. Asignación de créditos: aplicación del régimen de créditos académicos previsto en la presente Ordenanza.

Sección III - Créditos y niveles de titulación

Artículo 8.- Se define el crédito como la unidad de medida del tiempo de trabajo académico que dedica el estudiante para alcanzar los objetivos de formación de cada una de las unidades curriculares que componen el plan de estudios. Se empleará un valor del crédito de 15 horas de trabajo estudiantil, que comprenda las horas de clase o actividad equivalente, y las de estudio personal.

Artículo 9.- El cálculo de los créditos se ajustará a los siguientes parámetros:

1. estimación de créditos mínimos por titulación, de acuerdo a años de duración de la carrera y opciones de créditos anuales, que podrán ser de 80 créditos o de 90 créditos;
2. estimación de créditos de las áreas y las unidades curriculares de cada carrera, de acuerdo a los objetivos de formación, y a las modalidades de enseñanza y de evaluación previstas, con especial énfasis al trabajo creativo por parte de los estudiantes.

La asignación de una determinada cantidad de créditos a una unidad curricular específica siguiendo los criterios generales antes mencionados, se acompañará de una justificación expresa de la misma.

Artículo 10.- La asignación de créditos para cada nivel de titulación se establece de la siguiente manera.

- Tecnicaturas y Tecnólogos: de 160/240 créditos o 180/270 créditos.
- Carreras de cuatro años: de 320 créditos o 360 créditos.
- Carreras de cinco años: de 400 créditos o 450 créditos.



En el caso de carreras de más de cinco años, se ajustará la cantidad de créditos correspondiente para la titulación según lo dispuesto en el numeral 1 del artículo anterior.

Artículo 11.- Los planes de estudios deberán ser formulados de manera que las actividades optativas y electivas ocupen un lugar significativo. Las actividades optativas son la oferta curricular presentada por la carrera para que el estudiante opte en función de los trayectos curriculares diseñados, perfiles de formación y ritmos de aprendizaje. Las actividades electivas son las impartidas por otras carreras y que el estudiante puede elegir libremente de acuerdo a sus intereses y orientación de formación.

El total de créditos establecidos para una carrera debe incluir los créditos establecidos para las actividades optativas y electivas, la formación en otros ámbitos educativos y las prácticas de formación en ámbitos sociales y productivos, atendiendo a los principios y criterios expresados anteriormente. Asimismo las actividades de formación que articulan las funciones universitarias e integran disciplinas, deben ser consideradas como parte del plan de estudios.

Artículo 12.- Todos los estudiantes de grado deberán completar al menos 10 créditos del total de créditos del plan de estudios, correspondientes a prácticas de formación en los ámbitos social y productivo y/o cursos afines a su formación impartidos por otros servicios universitarios, nacionales o extranjeros.

Artículo 13.- Los aprendizajes alcanzados en distintos programas y contextos de formación en instituciones con reconocida calidad de la enseñanza, supervisados y evaluados, obligatorios u optativos, en acuerdo a las orientaciones de enseñanza establecidas en el Capítulo II Sección I de esta ordenanza, serán consideradas para su asignación de créditos de acuerdo a la formación alcanzada y su pertinencia para la carrera de referencia.

Cuando se trate de estudios formales esta disposición alcanzará a los realizados en el Sistema Nacional de Educación Pública. Los grados académicos, títulos profesionales y certificados de estudio expedidos por universidades o instituciones extranjeras de análogo nivel académico, así como los estudios parciales cursados en instituciones nacionales privadas de enseñanza, se regularán por lo previsto en la Ordenanza sobre Revalidación y Reconocimiento de Títulos, Grados Académicos y Certificados de Estudio Extranjeros y por la Ordenanza de Revalidación de Estudios Parciales cursados en Instituciones Nacionales de Enseñanza, respectivamente.



Capítulo III - DE LA ORGANIZACIÓN INSTITUCIONAL

Sección I - La Comisión Académica de Grado

Artículo14.- En la orientación y coordinación de los estudios comprendidos en esta Ordenanza, los respectivos órganos de cogobierno contarán con el asesoramiento de la Comisión Académica de Grado, que dependerá de la Comisión Sectorial de Enseñanza, sin perjuicio del asesoramiento de las comisiones de co-gobierno que se definan en cada caso y el respaldo de estructuras de apoyo a la enseñanza.

Artículo15.- Cometidos:

1. Asesorar desde el punto de vista académico a la Comisión Sectorial de Enseñanza y al Consejo Directivo Central sobre las propuestas de nuevos planes de estudios y los procesos de implementación de los mismos.
2. Realizar el seguimiento y evaluación de los programas de formación de la Universidad de la República en coordinación con los servicios involucrados, incluyendo aquellos especiales, tales como Ciclos Iniciales Optativos u otros.
3. Proponer a la Comisión Sectorial de Enseñanza y al Consejo Directivo Central las modificaciones a la presente Ordenanza que entienda pertinente.

Artículo16.- La Comisión Académica de Grado estará integrada por ocho miembros y sus respectivos suplentes: cinco personas con trayectoria académica y profesional destacada, que contemplen diferentes áreas del conocimiento; un egresado, un docente y un estudiante. Sus miembros serán designados por el Consejo Directivo Central a propuesta de la Comisión Sectorial de Enseñanza, por períodos de tres años, pudiendo ser renovados.

Sección II - La organización de la enseñanza en los servicios

Artículo 17.- La orientación y organización de la enseñanza en los servicios se efectuará por un organismo designado y dependiente del Consejo o Comisión Directiva.

Artículo18.- Cometidos:

1. Proponer orientaciones generales en diseño curricular de los planes de estudios y someterlas a consideración de los órganos competentes del servicio,
2. Realizar el seguimiento de las carreras que imparte el servicio.



3. Asesorar al Consejo, Comisión Directiva o Claustro en materia de programas de cursos, garantizando la consistencia de los mismos y su coherencia con el perfil y los fines del plan de estudios.
4. Asesorar preceptivamente al Consejo o Comisión Directiva en los casos en que sea necesario considerar formaciones equivalentes para el ingreso.
5. Asesorar al Consejo o Comisión Directiva en materia de solicitudes de reválidas y reconocimiento de títulos y de estudios universitarios parciales.
6. Asesorar al Consejo o Comisión Directiva en criterios generales para la asignación de créditos de actividades curriculares y extra curriculares.
7. Verificar el cumplimiento de los créditos atribuidos a las distintas unidades curriculares.
8. Coordinar acciones con las comisiones y direcciones de carreras, así como con las estructuras de apoyo a la enseñanza del servicio.

Artículo 19.- Cada servicio establecerá la estructura y funcionamiento del organismo designado para cumplir con los cometidos establecidos en el artículo 18, procurando su integración con docentes y egresados con trayectoria académica y profesional destacada en el área, y estudiantes del servicio.

Sección III - Comisiones de Carrera o estructuras equivalentes.

Artículo 20.- El Consejo o Comisión Directiva podrán designar Comisiones de Carrera o estructuras equivalentes, que estarán a cargo de la implementación de cada plan de estudios y de su seguimiento. Se procurará su integración con docentes y egresados con trayectoria académica y profesional destacada en el área, y estudiantes vinculados con las carreras.

En el caso de las carreras que involucren más de un servicio, así como en los programas especiales de formación, el Consejo Directivo Central o el órgano en quien delegue esta atribución designará una comisión de carrera, cuya integración deberá reflejar la diversidad de orientaciones de la formación.

Artículo 21.- En toda carrera se incorporará la figura del Director o Coordinador de Carrera. Éste será designado por el Consejo o Comisión Directiva respectiva. En el caso de existir una Comisión de Carrera, ésta propondrá un candidato, quien en caso de ser elegido pasará a formar parte de la Comisión de Carrera.

Artículo 22.- Dichas comisiones deberán cumplir al menos los siguientes cometidos:

- a. Asesorar a los estudiantes en sus trayectorias de formación.
- b. Asesorar respecto a la asignación de créditos en la carrera de las formaciones curriculares o extracurriculares.



Cuando se trate de Facultades o Institutos asimilados a Facultad, o de Servicios dependientes de éstos, la resolución sobre la asignación de créditos será adoptada por el respectivo Consejo a propuesta de la Comisión Directiva respectiva, si correspondiere. Cuando se trate de Escuelas o Servicios dependientes del Consejo Directivo Central, será adoptada por el Consejo Directivo Central o por quien este delegue el ejercicio de dicha atribución.

- c. Asesorar en materia de orientaciones curriculares, opcionales, electivas, cursos propuestos para ser dictados cada año por las unidades académicas, etc.
- d. Ejercer el control académico del cumplimiento por parte de los estudiantes de los créditos atribuidos a las distintas unidades curriculares.
- e. Proponer modificaciones a la implementación del plan de estudios.
- f. Supervisar que los sistemas de evaluación utilizados se ajusten a las orientaciones establecidas en el plan de estudios, las reglamentaciones vigentes y al nivel de formación que corresponda.

En caso de que un servicio no cuente con Comisión de Carrera, estos cometidos serán asumidos por el organismo determinado en el Art. 17.

Sección IV - Estructuras de apoyo a la enseñanza

Artículo 23.- Los Servicios podrán contar con estructuras académicas de integración multidisciplinaria que respalden desde el punto de vista pedagógico los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Artículo 24.- Sus cometidos serán el apoyo pedagógico a docentes y a estudiantes, la orientación a los estudiantes, el asesoramiento curricular y la promoción del desarrollo de la investigación educativa.

Capítulo IV - APROBACIÓN DE LOS PLANES DE ESTUDIOS

Sección I – Orientaciones generales

Artículo 25.- Los planes de estudios, programas de cursos y otros documentos curriculares, deberán servir de guía didáctica y pedagógica a docentes y estudiantes, dando cuenta de los fines y de la consistencia del proyecto de formación.

Artículo 26.- Los planes de estudios proyectados por los servicios serán aprobados de acuerdo a lo establecido en la Ley Orgánica de la Universidad de la República.



Artículo 27.- Los planes de estudios de carreras y programas de formación especiales, no proyectados por un servicio en particular sino que surjan de la propuesta de un ámbito educativo interdisciplinario o interinstitucional y que, comprendidas en esta Ordenanza, culminan con el otorgamiento de un título, serán aprobados por el Consejo Directivo Central de acuerdo al siguiente procedimiento.

a) Si hay acuerdo entre todos los servicios involucrados en definir un servicio de referencia para el procedimiento, se solicitará la aprobación del Consejo respectivo con el asesoramiento de su Asamblea del Claustro. Éstos actuarán recabando la opinión de los demás servicios que participan en la propuesta. En todos los casos se podrán establecer plazos para brindar la opinión.

b) En los demás casos el Consejo Directivo Central solicitará el asesoramiento de la AGC y de los Consejos de los Servicios involucrados. En todos los casos se establecerán plazos para brindar opinión.

Sección II - Requisitos para la aprobación y modificación de los planes de estudios

Artículo 28.- Las carreras se registrarán por un plan de estudios que se ajustará a las orientaciones contenidas en la presente Ordenanza y comprenderá como mínimo, junto a los fundamentos, los siguientes capítulos: objetivos de formación, perfil de egreso, denominación del o los títulos, duración en años de la carrera y número de créditos mínimos de la titulación/es, descripción de la estructura del plan, orientaciones pedagógicas, contenidos básicos de las áreas de formación (módulos o ejes temáticos) y créditos mínimos asignados a las mismas.

Las unidades curriculares básicas que lo componen se presentarán de forma indicativa o a modo de ejemplo.

Los requisitos académicos de ingreso a la carrera no deberán estar definidos en el plan de estudios aunque el mismo podrá expresar una orientación general o sugerir una formación previa.

Artículo 29.- A los efectos de la aprobación y modificación de los Planes de Estudios, interpretase que el concepto de materias previsto en la Ley Orgánica, refiere a los contenidos básicos de las áreas de formación, referidos en el art. 28 de la presente Ordenanza.

Artículo 30.- La modificación de un plan de estudios deberá realizarse toda vez que se requiera cambiar sus objetivos, perfiles de egreso, denominación del o los títulos, duración de la carrera y créditos mínimos de la titulación/es, estructura general del plan, los contenidos básicos de las áreas de formación y las orientaciones pedagógicas.



En forma periódica, en plazos no superiores a 10 años, los planes de estudios deberán ser revisados por los respectivos Claustros, los que emitirán una opinión general sobre el mismo, su implementación y otros aspectos relacionados, y promoverán las modificaciones que se entiendan necesarias.

Sección III - Reglamentación de los estudios

Artículo 31.- Los estudios se regularán de acuerdo a las reglamentaciones definidas por los Consejos o Comisiones Directivas, las que deberán contemplar respecto de las carreras al menos los siguientes aspectos: requisitos académicos de ingreso, regímenes de cursado, asistencia, evaluación de los aprendizajes, pautas de asignación de créditos. En particular deberán considerar los criterios establecidos en los Artículos 2, 6 y 7, estableciendo una implementación flexible del currículum.

Los Consejos o Comisiones Directivas serán asesorados por las respectivas comisiones de grado o la Comisión Académica de Grado según corresponda.

Sección IV - Programas de cursos

Artículo 32.- Los programas de cursos deberán especificar: los conocimientos previos recomendados, sin perjuicio del sistema de preiaturas si lo hubiere, los objetivos, los contenidos, la metodología de enseñanza, las formas de evaluación, los créditos y la bibliografía básica, de forma coherente con lo estipulado por el respectivo plan de estudios y sirviendo de guía a los procesos de aprendizaje.

Capítulo V - FORMAS Y REQUISITOS DE INGRESO

Artículo 33.- El Consejo Directivo Central establecerá en forma anual un período de inscripción común para todos los interesados en ingresar a la Universidad. Los servicios podrán ampliar dicho plazo o determinar períodos de inscripción adicionales.

Artículo 34.- El ingreso a las carreras universitarias requerirá, como regla general, la certificación del ciclo completo de educación media. Sin perjuicio de lo anterior, el Consejo Directivo Central podrá permitir el ingreso de personas que cuenten con la formación necesaria para seguir con aprovechamiento cursos universitarios. Para ello se tendrá en cuenta los conocimientos, habilidades y aptitudes alcanzadas dentro o fuera de la educación formal que habilitan la continuidad educativa. El Consejo Directivo Central resolverá en cada caso contando con el asesoramiento del servicio involucrado que a los efectos consultará al organismo cuya existencia y cometidos se establece en los artículos 17 y 18 de esta Ordenanza.



Artículo 35.- Contribuyendo a la articulación con la enseñanza media, el Consejo Directivo Central incluirá en la oferta educativa de la Universidad Ciclos Iniciales Optativos o programas equivalentes a los que se podrá ingresar desde cualquier bachillerato y que habilitarán para continuar estudios en un cierto conjunto de carreras que se definirá al establecer cada uno de esos programas.

Artículo 36.- Los estudiantes universitarios que hayan aprobado estudios en la Universidad equivalentes a 80 créditos o a un año de estudios según lo previsto en el respectivo plan de estudios, podrán ingresar a otras carreras universitarias, independientemente del bachillerato que tengan aprobado y en la medida en que cumplan los requisitos que razonablemente deberán establecer a tales efectos los servicios universitarios.

Todos los egresados de la Universidad de la República podrán inscribirse en otras carreras, sin prerequisites respecto a las orientaciones cursadas en la enseñanza media y sin obligación de cursado de los componentes generales de carácter introductorio a la universidad.

Capítulo VI - DISPOSICIONES SOBRE LA EVALUACIÓN

Artículo 37.- La evaluación de los aprendizajes cumplirá una función formativa a la vez que de verificación y certificación. Se emplearán modalidades e instrumentos diversos de aplicación docente, así como mecanismos de auto y heteroevaluación. La misma cumplirá principios básicos de validez, confiabilidad y consistencia con los procesos de enseñanza y de aprendizaje, contribuyendo a la mejora continua de los mismos. Como parte del rol formativo de la evaluación de aprendizajes se deberán establecer instancias de muestras de pruebas, exámenes y demás evaluaciones.

Capítulo VII - DISPOSICIONES FINALES

Sección I - Disposiciones complementarias

Artículo 38.- La consideración en el plan de estudios de todas las actividades de formación contempladas en el Art. 11 no debe prolongar la duración de la carrera, procurándose por el contrario la racionalización de los tiempos de formación mediante una adecuada organización curricular que mantenga los créditos totales establecidos.

Artículo 39.- Los planes de estudios, programas de cursos y otros documentos curriculares deberán ser accesibles por parte de los estudiantes, docentes y público en general, en las Bedelías de los servicios, páginas Web y otros espacios de información.



Sección II - Disposiciones transitorias

Artículo 40.- Los servicios tendrán un plazo de dos años a partir de la fecha de publicación de la presente en el Diario Oficial para adecuar los planes de estudios vigentes y las reglamentaciones respectivas a lo dispuesto por esta Ordenanza, de acuerdo a la normativa universitaria.

En particular, los servicios que ya cuenten con estructuras de organización y coordinación de los estudios comunicarán a la Comisión Sectorial de Enseñanza qué espacios cumplirán las atribuciones que se definen en los artículos 17 y 20 de la presente Ordenanza. Asimismo informarán respecto a las estructuras organizativas creadas una vez aprobada la presente Ordenanza que cumplirán dichas atribuciones.

Artículo 41.- El sistema de créditos entrará en vigencia con la aprobación de la Ordenanza. Los Servicios que a ese momento no lo hubieran hecho, deberán asignar créditos a las unidades curriculares de los planes de estudios vigentes en un plazo no mayor de un año. En caso de que la asignación de créditos implique una modificación del Plan de Estudios, se aplicará lo dispuesto en el artículo 39.

ANEXO C



Seminario-taller Comunicación Educativa y Comunitaria 2011

Guía para la presentación de proyectos

Presentación: un integrante de cada grupo debe subir al EVA Comunitario en Actividad "1era. Entrega del Proyecto" hasta el domingo 26 de junio a las 23 hs. un documento de hasta 10 páginas incluyendo:

Nombre del proyecto

Institución en la que se desarrollará el trabajo

Integrantes del grupo (con sus teléfonos y correos electrónicos)

Colaborador y docente de referencia

1. Naturaleza y Perfil del proyecto

(descripción sintética / localización geográfica / involucrados y participantes / duración prevista).

Breve descripción de la institución con la que se trabajará y su medio, con énfasis en los aspectos comunicacionales. Personas y grupos de referencia para el trabajo en la institución.

2. Justificación y Fundamentación (¿por qué se quiere hacer?)

Problema/s y/o necesidad/es a la/s que intentará responder*. **Diagnóstico:** síntesis de los elementos de diagnóstico recogidos, mencionando las fuentes y formas en que fueron recogidos.

3. Objetivos, propósitos y metas (¿para qué se quiere hacer? y ¿cuánto se quiere hacer?).

Objetivo/s del trabajo y resultados que se espera conseguir. **Ejes** conceptuales, pedagógicos y comunicacionales*. **Grupos/sujetos** con los que se trabajará. Metas, productos e indicadores.

4. Programación, actividades y acciones (¿cómo se va hacer?).

Principales **actividades** que se desarrollarán y/o productos a realizar. **Metodología:** medios y métodos que se utilizarán*.

5. Equipo de trabajo. Distribución de tareas entre los integrantes del grupo.

6. Cronograma tentativo de trabajo (¿cuándo se va hacer?).

7. Recursos que se utilizarán. Presupuestación.

8. Evaluación y sistematización. Formas previstas de registro, seguimiento y evaluación.

(* Con alternativas, si corresponde)

Les pedimos, que traigan una copia para trabajar en la clase del martes 28 de junio.

En el proceso de formulación y revisión, los docentes podrán sugerir cambios, tras los cuales el proyecto se presentará a la institución no más allá del 12 de julio. Si la institución lo comparte se comenzará inmediatamente el trabajo, de lo contrario se harán nuevos ajustes. Este proceso no debe insumir más allá del 26 de julio.

El trabajo se desarrollará hasta el 12 de noviembre, realizándose luego una evaluación conjunta con la institución. Para esta evaluación les ofreceremos en su momento también una guía.

El plazo de finalización puede extenderse de común acuerdo entre el grupo y la institución, aunque se sugiere que el trabajo no se prolongue más allá de fin de año, dejando en todo caso la evaluación para los primeros meses del próximo.



Maestría en Enseñanza Universitaria

Comisión Sectorial de Enseñanza
Área Social y Artística
Consejo de Formación en Educación



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



comisión sectorial
de enseñanza



Facultad
de Humanidades
y Ciencias de la Educación



Consejo de
Formación en
Educación

ANEXO D



Universidad de la República – Ciencias de la Comunicación
Seminario-taller de Comunicación Educativa y Comunitaria 2011
¿CÓMO TERMINA EL CURSO?

El curso de Comunicación Educativa y Comunitaria está llegando a su fin. Pero todavía queda bastante trabajo por hacer....

El **martes 1º de noviembre** tendremos la **jornada de evaluación general del seminario-taller**.

El martes 8 de noviembre será la jornada de cierre del curso. Está abierta a que inviten a la gente de la institución en la que trabajaron y a otras personas que pueda interesarles. En esa jornada cada grupo presentará a los demás algo de lo hecho y vivido en su trabajo a través de un “clip” (sonidos e imagen/es, con o sin movimiento) de hasta **5 minutos** de duración. Después podemos hacer algún festejo de despedida...

Una vez terminado el trabajo de campo cada grupo realizará una **reunión de evaluación con la institución** en la que trabajó. (Si ya terminaron pueden hacerla ahora mismo). Para esa reunión les adjuntamos, en la próxima página, una guía a modo de sugerencia.

Ese día pedirán también a cada **institución** que realice una **evaluación escrita** del trabajo realizado por ustedes y se las entregue en no más de 15 días. Para ello les darán la guía que anexamos en la tercera página de este documento.

Cada grupo elaborará un **informe final** de su trabajo de campo, para el que también les adjuntamos una guía. Como verán, en ese informe incorporarán también varios **anexos**, como la propia evaluación de la institución ya mencionada.

En el período de exámenes de **diciembre, para el que cada uno debe inscribirse**, podrán presentar su informe final con todos los anexos que se indican. Los que no lleguen tendrán los otros períodos. Les recomendamos hacer el esfuerzo para diciembre para evitar la dispersión posterior del grupo que luego suele hacer más difícil culminar bien la tarea.

El informe final -o una versión reducida del mismo si lo entienden conveniente-, debe ser **entregado a la institución**. Si lo desean en ese momento pueden generar una última instancia de **encuentro** con ellos.

Con posterioridad a la entrega de su informe los convocaremos a **una reunión con cada grupo** para comentar el informe y el trabajo en general. Esta será, formalmente, la última vez que nos veremos en relación con el Seminario, salvo que surgieran problemas con el informe o con la institución.

Universidad de la República – Ciencias de la Comunicación
Seminario-taller de Comunicación Educativa y Comunitaria 2011
GUÍA PARA LA REUNIÓN DE CIERRE DEL TRABAJO DE CAMPO

Finalizado el trabajo de campo se cierra la labor evaluando juntos. La idea es que sea una instancia de mutuo enriquecimiento, lo más franca posible, pero siempre respetuosa.

Hay muchas maneras de hacerla y el grupo puede desarrollar toda su creatividad en este sentido. Previamente puede ser útil que hayan entregado a la institución algún avance del informe final si lo tienen, materiales, etc. También la guía para la evaluación de la institución que incluimos aquí, de modo que sepan que tendrán que responderla.

A modo de sugerencia podrían recorrer los siguientes puntos en esa reunión:

- ¿Qué expectativas teníamos al comienzo? ¿Qué pasó después?
- ¿Cómo fue el acuerdo que alcanzamos? ¿Y el diagnóstico realizado?
- ¿Cómo fue el proceso? ¿Cuáles fueron los mejores y peores momentos?
- ¿Cuáles fueron los resultados, los principales aciertos y errores?
- ¿Cómo fue la relación entre nosotros (estudiantes-institución)?
- ¿Qué nos dejó el trabajo como aprendizaje a unos y otros?
- ¿Cómo podríamos haberlo mejorado? ¿Qué haríamos distinto hoy?
- ¿Cómo vemos ahora el papel de la comunicación y los comunicadores en nuestro trabajo?

Universidad de la República – Ciencias de la Comunicación
Seminario-taller de Comunicación Educativa y Comunitaria 2011
GUÍA PARA EL INFORME FINAL DE LA INSTITUCIÓN

El presente informe busca recabar la opinión de la institución acerca del desarrollo e impacto del trabajo realizado. Se pretende que éste sea una oportunidad para el aprendizaje y útil para las personas con quien se trabajó. La opinión de ustedes es de gran importancia para los estudiantes y el equipo docente, ya que es un aporte para la evaluación y el mejoramiento de nuestra tarea. Les pedimos que respondan en no más de 15 días y se lo entreguen a los estudiantes, quienes a su vez nos lo harán llegar a nosotros.

1. Datos generales

- Fecha en que se realiza el informe
- Nombre de la institución, dirección y teléfono
- Nombre de quienes completan el informe y lugar que ocupan en la institución.
- Nombre para futuros contactos, teléfonos y correo electrónico si tiene.

2. El acuerdo y el diagnóstico

- ¿El acuerdo alcanzado cumplió con sus expectativas? ¿En qué aspectos sí y en cuales no? ¿Hubo diferencias importantes con la propuesta escrita que ustedes habían presentado? ¿Cuáles, por qué?
- ¿El diagnóstico elaborado concuerda con el de ustedes? ¿En qué sí y en qué no? ¿Qué elementos nuevos aportó?

3. El desarrollo del trabajo

- ¿En qué medida el trabajo realizado dio respuesta a las necesidades institucionales?
- ¿La metodología utilizada fue adecuada? ¿Por qué?
- ¿Cómo fue el funcionamiento y la organización? ¿Qué aspectos positivos tuvo? ¿Qué dificultades se dieron? ¿Se superaron?
- ¿Cómo fue la relación y comunicación con los estudiantes? ¿Y con el colaborador docente?
- Los materiales y/o actividades realizadas ¿dieron respuesta a las necesidades planteadas?

4. Sugerencias y valoración general

- ¿Tienen interés en que su institución continúe como lugar de práctica de estudiantes de este curso? ¿Por qué sí o por qué no, para qué?
- Sugerencias para los estudiantes.
- Sugerencias para los docentes.
- Sugerencias para futuras experiencias.
- Luego de esta experiencia ¿cuál cree que puede ser el aporte que un Licenciado en Comunicación puede darle al trabajo de su institución?
- ¿Considera la posibilidad de incorporar alguno a la institución? ¿Para qué, en qué carácter? (permanente o eventual, remunerado o no, etc.)

5. Otros comentarios y sugerencias

¡Gracias!

Equipo docente

Seminario-taller de Comunicación Educativa y Comunitaria



Universidad de la República – Ciencias de la Comunicación
Seminario-taller de Comunicación Educativa y Comunitaria 2011
GUIA PARA INFORMES FINALES DE LOS TRABAJOS DE CAMPO

Esta es una guía para ayudar a ordenar el trabajo y como tal puede tomarse con flexibilidad. Sugerimos para los informes una extensión de entre 25 y 35 páginas, sin contar los anexos (ver página siguiente). Deberán entregar una copia en papel, una en formato digital y subir el documento al espacio EVA del curso en la Tarea correspondiente..

1. LOS PUNTOS DE PARTIDA: EL PROYECTO DE TRABAJO

- Descripción de la organización o institución en que se desarrolló el trabajo y su entorno o medio de acción, con énfasis en los aspectos comunicacionales.
- Los problemas o necesidades a los que se procuraba responder y el diagnóstico inicial.
- Los objetivos planteados, los resultados que se esperaba obtener.
- Las actividades y/o productos que se planteó realizar, el cronograma inicial de trabajo y la distribución de responsabilidades.

2. LO REALIZADO: ACTIVIDADES Y MATERIALES

- Relato sintético de las actividades desarrolladas.
- Elementos de diagnóstico incorporados durante el trabajo, reformulación de objetivos si la hubo, etc.
- Materiales producidos: destinatarios, contexto, proceso de producción, uso.
- Período de trabajo, horas semanales promedio por persona y distribución aproximada por tipo de tarea.

3. EVALUACIÓN

- ¿Se cumplieron los objetivos y tareas propuestos? ¿En qué medida? ¿Por qué?
- ¿El diagnóstico y el proyecto en general eran adecuados? ¿En qué medida, por qué?
- ¿Fue eficaz nuestro trabajo? ¿Cuál fue el impacto de las actividades, tareas y materiales realizados?
- ¿Cómo valoramos nuestra eficiencia y productividad?
- ¿Cómo valoramos el proceso? ¿Hubo una evolución, se pueden señalar etapas?
- ¿Cómo trabajamos como equipo? ¿Hubo división de tareas, complementación, desniveles?
- ¿Cómo fue nuestra inserción y la relación con la institución o contrapartes?
- ¿Cómo valoramos el apoyo del colaborador y de los docentes? ¿Qué aportes y carencias señalarían?

En síntesis: ¿cuáles fueron nuestros principales aciertos y errores, logros y dificultades?

4. ¿QUE NOS DEJÓ EL TRABAJO?

- ¿Qué aprendimos desde el punto de vista teórico, metodológico, técnico, etc?
- ¿Qué potencialidades y carencias propias o de nuestra formación detectamos?
- ¿Cómo percibimos el rol y el aporte de los comunicadores en este trabajo?
- Perspectivas y recomendaciones: propuestas o sugerencias a futuro. En particular sobre las posibilidades de nuevas pasantías en el lugar en que se trabajó. También sobre las posibles mejoras en el Seminario y en la Licenciatura para apoyar este tipo de trabajo.

5. ARTÍCULOS / TEXTOS PARALELOS

En los artículos/textos paralelos se abordarán aprendizajes/conocimientos construidos y producidos (que partan de los textos paralelos) durante todo el año en el Seminario. Los artículos permitirán vincular los aprendizajes sistematizados de lo descubierto y realizado en la práctica, lo reflexionado en los grupos, la clase, los seminarios y los temas teórico-metodológicos del curso. Serán realizados por los subgrupos (por turno) de hasta 3 personas, acordados en clase y tendrán una extensión aproximada de unas 6 páginas (letra tamaño 12, espacio simple).

La base de los artículos es la propuesta (resumen/abstract) presentada por cada subgrupo y discutida por el colectivo del turno en la clase del martes 25 de octubre. Esta propuesta es una primera aproximación/avance de una página (resumen/abstract), con el siguiente esquema:

- título (claro y atractivo a la vez)
- autores, grupos a los que pertenecen
- conocimientos y aprendizajes que van a abordar
- aspectos teóricos, conceptuales, metodológicos y técnicos a analizar en el documento
- principales puntos a desarrollar (a modo de índice o esquema del trabajo)
- bibliografía a utilizar (la del curso y eventualmente otra que crean necesaria).



6. AUTOEVALUACIÓN PERSONAL

Una breve valoración sobre el trabajo de cada uno considerando:

- La participación en el curso (aula, seminarios y EVA), en las reuniones de equipo y en el trabajo de campo.
- El cumplimiento de tareas y la calidad de los aportes realizados.
- El artículo/texto paralelo.

Finalmente una autocalificación personal: ¿qué nota me pondría yo mismo?

7. AUTOCALIFICACIÓN GRUPAL

Asignar de 0 a 4 puntos* en cada uno de estos seis aspectos:

- Participación en el curso (aula, seminarios y EVA), en las reuniones de equipo y en las consultas con los docentes.
- Elaboración del proyecto inicial.
- Cumplimientos del proyecto y sus objetivos.
- Cumplimiento de tareas, eficiencia, productividad.
- Calidad, eficacia, impacto del trabajo y los materiales, aporte a la institución.
- Capacidad de aprendizaje, sistematización, teorización. Calidad del informe y de los artículos/textos paralelos.

* 0: Malo o inexistente 1: Regular 2: Bueno 3: Muy bueno 4: Excelente

Anexos al informe final

Anexo 1: La propuesta de la institución

Es la propuesta que la institución presentó a comienzos de año y que les entregamos a ustedes en su momento. Simplemente la adjuntan aquí.

Anexo 2: Informe de la institución

Para la realización de este informe la institución utilizará la guía que está en la página 3 de este documento y que ustedes deben entregarles una vez finalizado el trabajo, pidiendo que respondan en no más de 15 días.

Anexo 3: “Clip”

Guión de sonidos e imagen/es, letra de canción, etc. Si se trata de un poster pónganlo en versión reducida si no es posible plegarlo. Si optaron por video, fotografía o multimedia, por favor entreguen una versión de buena calidad.

Anexo 4: Materiales

Materiales producidos durante el trabajo de campo. Si es necesario en versiones reducidas y digitales. Pueden incluirse también fotografías, registros escritos, en audio o video de actividades, etc.

Anexo 5: Informe del colaborador

Dos a tres páginas conteniendo:

- ¿Cómo vi al grupo y su proceso?
- ¿Cómo fue la relación con el grupo? ¿Y con el equipo docente?
- ¿Cuáles fueron mis principales aportes, carencias y dificultades? ¿Cómo viví mi trabajo y mi rol? Aprendizajes, aspectos positivos, negativos o dudosos.
- Comentarios sobre la institución.
- Valoraciones generales y sugerencias para el futuro.

Es conveniente que este informe lo hayan podido conversar previamente con el colaborador

Anexo 6: Bitácora del grupo en papel (el cuaderno de campo, si utilizaron un cuaderno “real” en la práctica)

Anexo 7: Portafolio

- Documentos, informes, folletos, etc. que relevaron acerca de la institución y/o del tema que trabaja la institución.
- Materiales producidos a lo largo del trabajo (por ustedes y por las personas del lugar o institución donde trabajaron).
- Trabajos individuales realizados durante el curso (observaciones, registros de entrevistas, fichas de lectura de los debates, etc.). Verificar que todos tengan el nombre correspondiente y la fecha en que fueron entregados.

ANEXO E



LUGARES EN LOS QUE FUERON REALIZADAS PRÁCTICAS PREPROFESIONALES DE COMUNICACIÓN COMUNITARIA ENTRE LOS AÑOS 2000 Y 2011

Total estudiantes: 1006

Total grupos: 156

Año 2000

21 grupos
208 estudiantes
9,9 estudiantes por grupo

- 1 - ENCUENTRO BARRIAL DEL BUCEO
- 2 - FACULTAD DE QUÍMICA (NO CONTINUÓ)
- 3 - FUCVAM GRUPO A
- 4 - FUCVAM GRUPO B
- 5 - LICENCIATURA CIENCIAS DE LA COMUNICACION
- 6 - LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN (4º año)
- 7 - INAME - PROYECTO SIAPSI
- 8 - LOS MOSQUETEROS - BARRIO STA. CATALINA
- 9 - CCZ 13
- 10 - PROGRAMA APEX-CERRO
- 11 - PROMOTORES DE SALUD DEL CERRO - PROGRAMA APEX
- 12 - FACULTAD de VETERINARIA (ÁREA EXTENSION)
- 14 - ESCUELA MORQUIO
- 15 - EL TEJANO
- 16 - VICMAN – Proyecto “Todo está cerca”.
- 17 - GURISES UNIDOS
- 18 - EDUCACION PARA LA SALUD – CODICEN – Unidad de Prevención para la salud.
- 19 - EL ABROJO (1) - BUS ITINERANTE – Proyecto “El ave Fénix”.
- 20 - EL ABROJO (2) - CASA ABIERTA – Proyecto “Cruzando puentes”.
- 21 - EL ABROJO (3) - CASAVALLE



Maestría en Enseñanza Universitaria

Comisión Sectorial de Enseñanza
Área Social y Artística
Consejo de Formación en Educación



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



comisión sectorial
de enseñanza



Facultad
de Humanidades
y Ciencias de la Educación



Consejo de
Formación en
Educación

Año 2001**27 grupos****86 tarde + 150 noche = 236 estudiantes****8,7 estudiantes por grupo**

1. VIDA Y EDUCACIÓN
2. MOV. GUSTAVO VOLPE.
3. APEX.
4. CIUDAD DE LA COSTA – CLUB DE NIÑOS NUESTRA SEÑORA DE GUADALUPE.
5. CLUB UNION DE SHANGRILÁ
6. LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN
7. ESCUELA LAS TORRES N° 340
8. ESCUELA OBRA MORQUIO N° 205.
9. CENTRO CULTURAL FLORENCIO SÁNCHEZ - Proyecto Alterarte.
10. PARQUE POSADAS.
11. RINCÓN DEL CERRO
12. POLICLÍNICO ODONTOLÓGICO VILLA DEL CERRO
13. ESCUELA UNIVERSITARIA DE MÚSICA
14. SALUDARTE
15. SERVICIO ATENCIÓN PSICOLÓGICA APEX
16. CLUB BUCEO (1)
17. FRANSIDA
18. FE.CO.VI
19. CRUZ ROJA URUGUAYA.
20. ORATORIO NUEVO VALDOCCO
21. CECAP
22. ESCUELA 324 BARRIO MARACANÁ.
23. EL ABROJO – Programa Infancia, adolescencia y juventud.
24. EL TEJANO
25. CLUB CULTURAL, SOCIAL Y DEPORTIVO BUCEO (2)
26. BARRIO GAROLINI. MINAS.
27. LICEO DE SHANGRILÁ.

Año 2002**15 grupos****51 tarde + 33 noche = 84 estudiantes****5,6 estudiantes por grupo****Turno de la tarde**

1. VIDA Y EDUCACIÓN
2. CIENCIA VIVA
3. ESCUELA 241 (CNO. MALDONADO)
4. LICEO MIRANDA MATUTINO
5. FACULTAD DE INGENIERÍA
6. MUSEO DE LA PALABRA
7. ESCUELAS 344-38 (LA UNIÓN)
8. ESCUELA 324 (MARACANÁ)
9. EL TALAR (PANDO)

Turno de la Noche

10. COLEGIO SAN FRANCISCO DE ASÍS (NUEVO PARÍS)
11. FACULTAD DE ARQUITECTURA
12. HOSPITAL VILARDEBÓ
13. ESCUELA 175 "PEDRO CAMPBELL" (CARRASCO)
14. INFORMÁTICA Y CIUDADANÍA
15. ESCUELA 292 (NUEVO PARÍS)

AÑO 2003

12 grupos
23 tarde + 31 noche = 54 estudiantes
4,5 estudiantes por grupo

Turno de la Tarde

1. PROYECTO HUERTAS - FACULTAD DE AGRONOMÍA
2. SUNTMA - SINDICATO ÚNICO NACIONAL DE TRABAJADORES DEL MAR Y AFINES
3. POLICLÍNICA LOS ÁNGELES
4. ESCUELA N° 107 COSTA RICA - LA BLANQUEADA
5. COMISIÓN DEFENSA DEL AGUA - CIUDAD DE LA COSTA

Turno de la Noche

6. LICEO MIRANDA NOCTURNO
7. EL ABROJO PROYECTO ÓMNIBUS. Proyecto: "Derecho a réplica".
8. ESCUELA 355 BATLLE BERRES
9. ESCUELA 241 - CAMINO MALDONADO
10. JARDIN 347 - PIEDRAS BLANCAS
11. CE.CU.CE (CENTRO CULTURAL DEL CERRO)
12. ESCUELA N° 324 - BARRIO MARACANÁ



Maestría en Enseñanza Universitaria

Comisión Sectorial de Enseñanza
 Área Social y Artística
 Consejo de Formación en Educación



UNIVERSIDAD
 DE LA REPÚBLICA
 URUGUAY



comisión sectorial
 de enseñanza



Facultad
 de Humanidades
 y Ciencias de la Educación



Consejo de
 Formación en
 Educación

Año 2004**10 grupos****26 educativa + 17 comunitaria = 43 estudiantes****4,3 estudiantes por grupo****Área Educativa**

1. LICEO N° 19 - UNIÓN
2. UTU FLOR DE MAROÑAS
3. ESCUELA N° 38 - UNIÓN
4. ESCUELA N° 148 - TRES OMBÚES
5. LICEO N° 46 - PASO DE LA ARENA
6. JARDÍN N° 347 - PIEDRAS BLANCAS

Área Comunitaria

7. HUERTA - MESA DE AGRICULTUORES URBANOS.
8. HURGADORES - FAC. MEDICINA - BARRIO SANTA MARÍA EUGENIA.
9. COMISIÓN DE SALUD DE CASABÓ
10. ADULTOS MAYORES APEX

**Maestría en Enseñanza Universitaria**

Comisión Sectorial de Enseñanza
 Área Social y Artística
 Consejo de Formación en Educación



UNIVERSIDAD
 DE LA REPÚBLICA
 URUGUAY



comisión sectorial
 de enseñanza



Facultad
 de Humanidades
 y Ciencias de la Educación



Consejo de
 Formación en
 Educación

Año 2005

15 grupos
82 estudiantes
5,4 estudiantes por grupo

Área Educativa

1. ESCUELA N° 172 - MALVÍN
2. ESCUELA N° 175 "PEDRO CAMPBELL" - CARRASCO
3. ESCUELA DISCAPACITADOS INTELECTUALES N° 211 - CERRO.
4. ESCUELA N° 47 - CAPURRO
5. LICEO N° 50 - CASABÓ
6. FACULTAD DE INGENIERÍA. UNIDAD DE ENSEÑANZA DE LA FAC. DE INGENIERÍA (UEFI).

Área Comunitaria

7. MESA DE AGRICULTORES URBANOS
8. ZONAL VILLA GARCÍA - HUERTAS
9. GURISES UNIDOS – MANGA - PIEDRAS BLANCAS
10. IPRU - CENTRO JUVENIL CASABÓ
11. CASA JOVEN ROMPECABEZAS - MAROÑAS
12. FORO JUVENIL - EL FARO
13. NACER MEJOR
14. CIENCIA VIVA



Maestría en Enseñanza Universitaria

Comisión Sectorial de Enseñanza
 Área Social y Artística
 Consejo de Formación en Educación



UNIVERSIDAD
 DE LA REPÚBLICA
 URUGUAY



comisión sectorial
 de enseñanza



Facultad
 de Humanidades
 y Ciencias de la Educación



Consejo de
 Formación en
 Educación

AÑO 2006

15 grupos
96 estudiantes
6,4 estudiantes por grupo

ÁREA COMUNITARIA (9 grupos)

TOTAL: 58 estudiantes

1. Asociación civil "El futuro será en colores". Proyecto: "Llenemos de color el espacio vacío" – 6 estudiantes
2. Comisión de Fomento de Aires Puros - 7 estudiantes.
3. SERPAJ - Plataforma Interamericana DDHH – 6 estudiantes.
4. Acción Promocional 18 de Julio - 6 estudiantes.
5. Barrio Santa Catalina. Comisión de Salud de Sta. Catalina y Comisión Vecinos por la cultura. Proyecto "Tendiendo puentes" - 6 estudiantes.
6. El Abrojo – 7 estudiantes.
7. EMAÚS - 6 estudiantes.
8. Comisión Fomento Barrio 19 de Abril - 7 estudiantes
9. El Tejano - 7 estudiantes

ÁREA EDUCATIVA (6 grupos)

TOTAL: 38 estudiantes

10. Liceo N° 12. Proyecto: Educando12. Otra forma de aprender -6 estudiantes
11. Liceo N° 29 - 6 estudiantes
12. Escuela N° 350 – Casavalle – Proyecto: Unite vos también. - 6 estudiantes.
13. Escuela N° 8 Haití – 7 estudiantes
14. Escuela N° 47 –7 estudiantes.
15. Facultad de Odontología - 6 estudiantes.



AÑO 2007 (10 grupos)**10 grupos****54 estudiantes****5,4 estudiantes por grupo**

1. UTU MALVÍN NORTE - 4 estudiantes
2. GURISES UNIDOS. CECAP. Proyecto: Creando caminos formamos destinos - 6 estudiantes.
3. ESCUELA N° 342 - CNO. MALDONADO. Proyecto "Leyendo la escuela" – 6 estudiantes.
4. PPAOC HUERTAS EN ESCUELAS. Proyecto P-Huertas Abiertas – 5 estudiantes.
5. UTU FLOR DE MAROÑAS - 6 estudiantes
6. CENTRO DE ESTUDIANTES DE INGENIERÍA (CEI). Proyecto "El CEI se piensa" - 5 estudiantes.
7. LICEO N° 32 - 5 estudiantes
8. COMISIÓN 19 DE ABRIL - 6 estudiantes
9. JARDÍN N° 5+328 - 6 estudiantes
10. CASA JOVEN BARRIO BORRO. Proyecto "El árbol de la palabra". 5 estudiantes.

**Maestría en Enseñanza Universitaria**

Comisión Sectorial de Enseñanza
 Área Social y Artística
 Consejo de Formación en Educación



UNIVERSIDAD
 DE LA REPÚBLICA
 URUGUAY



comisión sectorial
 de enseñanza



Facultad
 de Humanidades
 y Ciencias de la Educación



Consejo de
 Formación en
 Educación

AÑO 2008 (10 grupos)

10 grupos
56 estudiantes
5,6 estudiantes por grupo

1. CLUB DE NIÑOS NUESTRA SEÑORA DE LA ESPERANZA - NUEVO PARÍS - 6 estudiantes.
2. EBO CASABÓ. COMISIÓN DE SALUD DE CASABÓ. Proyecto "Caza Voz". 6 estudiantes.
3. SOCAT EL TEJANO - 5 estudiantes
4. GENERACIÓN 2008 - 5 estudiantes
5. OBRA ECUMÉNICA BARRIO BORRO - 5 estudiantes
6. ASOCIACIÓN DE ESTUDIANTES DE AGRONOMÍA (AEA). Proyecto "Tendiendo puentes". 6 estudiantes.
7. CENTRO DE SALUD DEL CERRO. Proyecto: Códigos compartidos. 6 estudiantes.
8. SOCAT de PANDO. Proyecto "Participando". 6 estudiantes.
9. ESCUELA N° 326 BARRIO BORRO. 6 estudiantes.
10. ESCUELA N° 143 "BARTOLOMÉ HIDALGO" - CASABÓ. Proyecto "Tu mirada al aire". 5 estudiantes.

AÑO 2009 (8 grupos)

8 grupos
35 estudiantes
4,4 estudiantes por grupo

Primer año del Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA)
Primer año de elección de Trayectos (modificación del 4º año del Plan de estudios 1995).

Turno matutino - 15 estudiantes

1. QUELAVI . ORGANIZACIÓN “QUERER LA VIDA”. 5 estudiantes.
2. Liceo N° 13 “Ituzaingó”. 5 estudiantes
3. Liceo N° 65. 5 estudiantes.

Turno nocturno - 20 estudiantes

4. Liceo N° 66 - Parque Tejano. 4 estudiantes
5. Escuela N° 63. 4 estudiantes.
6. Club Baby Fútbol Villa García. 5 estudiantes.
7. UTU Comercio. 3 estudiantes.
8. CEGA Fagro (Fac. de Agronomía). 4 estudiantes.

AÑO 2010 (6 grupos)

6 grupos
27 estudiantes
4,5 estudiantes por grupo

Turno Matutino - 14 estudiantes

1. Club de niños Alegría. Proyecto: Comunicarte con alegría. 5 estudiantes.
2. Club de niños Nuestra Señora de la Esperanza. Nuevo París. Proyecto: Expandiendo la esperanza. 5 estudiantes.
3. Liceo N° 15. 4 estudiantes

Turno Nocturno – 13 estudiantes

4. Defensoría del Vecino. 4 estudiantes
5. Escuela N° 210 para discapacitados intelectuales “Petrona Viera”. Proyecto “Puentes”. 5 estudiantes.
6. Sindicato de Trabajadoras Domésticas. 4 estudiantes.

AÑO 2011 (7 grupos)

7 grupos
31 estudiantes
4,4 estudiantes por grupo

Turno Matutino – 20 estudiantes

1. Liceo N° 60 Profesor Víctor Cayota. Proyecto “Depende de vos”. 5 estudiantes.
2. Defensoría del Vecino de Montevideo - Municipio F. 5 estudiantes.
3. Centros MEC San José – Ciudad del Plata – Proyecto: Provoca MEC. 5 estudiantes.
4. Centro MEC Míguez – Dirección DDHH MEC – Proyecto “Amíguese”. 5 estudiantes.

Turno Nocturno – 11 estudiantes

5. Liceo N° 69 - Gruta de Lourdes - 3 estudiantes
6. Liceo N° 11 - Villa del Cerro - 4 estudiantes
7. Defensoría de Montevideo - Municipio D - Proyecto: Clasificá, integrá, participá. Y ahora te toca a ti.

ANEXO F



AUTOEVALUACIONES ENCONTRADAS EN FORMATO DIGITAL

INSTITUCIONES EDUCATIVAS

Educación Primaria

Escuela 47 - Capurro (2006 - 5). 7 evaluaciones

Escuela 63 - Camino Carrasco (2009 -3). 4 autoevaluaciones

Escuela 326 - Barrio Borro (2008 - 2). 6 autoevaluaciones

Escuela 342 - Camino Maldonado (2007 - 3). 6 autoevaluaciones

Escuela N° 210 para discapacitados intelectuales "Petrona Viera" (2010 - 3). 5 autoevaluaciones

Educación Secundaria

Liceo 13 "Ituzaingó" - Primer ciclo (2009 - 4). 5 autoevaluaciones

Liceo 65 - Segundo ciclo (2009 - 5). 5 autoevaluaciones

Liceo N° 15 (2010 -4). 4 autoevaluaciones

Liceo N° 60 Profesor Víctor Cayota (2011 - 6). 5 autoevaluaciones

Liceo N° 69 - Gruta de Lourdes (2011 - 4). 3 autoevaluaciones

Liceo N° 11 - Villa del Cerro (2011 - 5). 4 autoevaluaciones

Educación Técnico Profesional – UTU

UTU Comercio (2009 -7). 3 autoevaluaciones

Universidad de la República

Fac. de Agronomía - CEGA Fagro (2009 -1). 4 autoevaluaciones

Fac. de Odontología (2006 - 6). 6 autoevaluaciones

INSTITUCIONES COMUNITARIAS

Gremios y sindicatos

Fac. Ingeniería – Centro de Estudiantes de Ingeniería (2007 - 2). 1 autoevaluación

Sindicato de Trabajadoras Domésticas (2010 - 5). 4 autoevaluaciones

Vecinales y de vivienda

Villa García (Huertas comunitarias) - (2005 - 1). 5 autoevaluaciones.

EMAÚS (2006 - 4). 5 autoevaluaciones

SOCAT El Tejano (2008 - 4). 5 autoevaluaciones

Defensoría del Vecino de Montevideo - Municipio F (2011 - 3). 5 autoevaluaciones

Defensoría de Montevideo - Municipio D (2011 - 2). 4 autoevaluaciones

Centros MEC San José - Ciudad del Plata (2011 - 1). 3 autoevaluaciones

Centro MEC Míguez - Dirección DDHH MEC (2011 - 7). 5 autoevaluaciones

Salud

Nacer Mejor (2005 - 4). 4 autoevaluaciones

ONG niños y jóvenes

Gurises Unidos (2005 - 2). 5 autoevaluaciones

Casa Joven Barrio Borro (2007 -1). 5 autoevaluaciones.

Casa Joven Barrio Borro (2008 - 3). 5 autoevaluaciones

Club de Niños Nuestra Sra. de la Esperanza (2008 - 1). 6 autoevaluaciones

Club de niños Nuestra Señora de la Esperanza. Nuevo París (2010 - 2). 5 autoevaluaciones

El Tejano (2006 - 3). 5 autoevaluaciones

El Abrojo (2006 -1). 4 autoevaluaciones

Club de Baby Fútbol Villa García (2009 - 2). 5 autoevaluaciones

Club de niños Alegría (2010 - 1). 3 autoevaluaciones

Otros

Mesa agricultores Urbanos (2005 - 3). 4 autoevaluaciones

El futuro será en colores - Reciclaje (2006 - 2). 6 autoevaluaciones

Plataforma Interamericana de DDHH (2006 - 7). 4 autoevaluaciones

QUE.LA VI. (2009 - 6). 6 autoevaluaciones

ANEXO G



SISTEMA DE CÓDIGOS MAX QDA

Sobre la comunicación en general y como disciplina

La práctica en general

El lugar de la práctica

Qué cosas vieron, comprobaron en la práctica

Sentimientos

Elección del lugar de trabajo

Reflexiones

El proceso

Dificultades encontradas en la práctica

El diagnóstico

Qué elementos teóricos utilizaron en la práctica

Beneficios de la práctica para el estudiante

Primeros acercamientos a la práctica

Qué cosas hicieron en la práctica

El cierre del trabajo

Qué cosas se lograron en la práctica

El backend de los estudiantes

La responsabilidad

Qué se aportó a la organización

Para qué fueron convocados por la organización

Las expectativas

Citas que se utilizan

Autores nombrados

El rol del comunicador

Autoevaluación

Cómo se autoevalúan

Qué dicen de sí mismos en general

Qué dicen acerca de su "comportamiento" en el curso

Calidad de los aportes

La gente con la que se trabaja

Desafíos

La evaluación

Cómo es la gente con la que se trabaja

Qué aprendieron de la gente con la que trabajaron

La experiencia

Responsabilidad

Aportes realizados

Sentimientos

Sobre el curso

Los puntos fuertes del curso

La elección del equipo de trabajo

Reflexiones

Sentimientos

El grupo de clase

El curso en general

Qué es el curso para el estudiante

El equipo docente de la asignatura

Qué no gustó del curso en general

La bibliografía del curso

Por qué decidió cursar Comunitaria

Cuestionamientos personales sobre el curso
 Los colaboradores honorarios
 Las clases de los colaboradores
 Qué les dejó el curso
 Compromiso con el curso
 Antes de comenzar el curso
 Cómo se llegó al final del curso
 Sobre los seminarios
 Lo bueno de los seminarios
 Quejas acerca de los seminarios
 El comienzo del curso
 El trabajo en general
 Qué fue importante para el trabajo
 Qué fue lo más importante del curso
 Justificaciones sobre el trabajo
 Sentimientos de los diferentes momentos
 Recomendaciones
 Relación entre la teoría y la práctica
 El efecto del curso sobre el estudiante
 Sobre las clases
 Los debates
 El enroque
 Herramientas brindadas
 Lo positivo de las clases
 Participaciones orales
 La concurrencia a clase
 Lo negativo de las clases

Aprendizajes

Autocalificación personal
 Compromiso con el lugar de práctica
 Actividades curriculares obligatorias
 El resultado de las tareas obligatorias en general
 Artículo
 Beneficios de los trabajos curriculares
 Calidad de aportes
 Cumplimiento
 El proyecto
 Ayudas / apoyos
 Aportes
 Qué es un proyecto
 Las reuniones
 Resultados
 Sentimientos/vivencias
 La minimonografía
 Lo más interesante
 Cuál es el tema
 Preguntas que se hacen
 Sentimientos
 El abordaje de la minimonografía
 Aportes
 Qué significó, permitió a los estudiantes la minimonografía
 Participación en la elaboración de la minimonografía
 El resultado de la minimonografía
 El (mayor) desafío
 Cómo fue la participación del estudiante

- Aprendizaje
- Utilización
- Elección del tema
- Qué necesidades tuvieron
- Teoría y práctica
- Definición
- Reflexión
- Relación entre los actores educativos
- Caracterización
- Lo que genera
- Beneficios
- Los tiempos de entrega
- Texto paralelo
 - Lo bueno
 - Lo malo, lo que no acuerdan
- Tipos
- Participación
 - Participación en el equipo de trabajo
 - Críticas al grupo de trabajo
 - Cómo se conformó el equipo
 - Qué se llevaron del grupo de trabajo
 - El trabajo en equipo
 - Inexperiencia
 - Cómo se trabajó
 - Cumplimiento de tareas
 - La wiki
 - Funcionamiento del equipo de trabajo
 - Rendimiento personal
 - Reuniones del equipo
 - Aportes al equipo
 - Dónde y cuándo se realizaban
 - Cómo eran las reuniones
 - Qué les faltó en las reuniones de equipo
 - Asistencia
 - Problemas que tienen para reunirse
 - Conexión entre las reuniones del equipo y el trabajo de campo
 - Qué hacen para trabajar con gente que no conocen
 - Relación del equipo de trabajo
 - Cómo se sintieron dentro del equipo de trabajo
 - Etapa de conocimiento del grupo de trabajo
 - El equipo de trabajo durante el desarrollo del curso
 - Roles
 - Qué hacía en el equipo
 - Razones por las que no participa
 - interés por el equipo
 - los fines
 - Importancia del grupo
 - Participación en el trabajo de campo
 - Calidad de los aportes
 - Cuál fue la evolución del estudiante durante el trabajo de campo
 - Cumplimiento de objetivos
 - Para qué les sirvió el trabajo de campo
 - Relación con la organización

A pesar de no poder concurrir
 El vínculo con los destinatarios directos de la práctica
 Cómo evalúan el trabajo que hicieron en el trabajo de campo
 Sobre la organización
 Roles cumplidos en el trabajo de campo
 Falta de conocimiento
 Cuándo no pudo aportar
 La experiencia
 Cómo fue el trabajo de campo
 Reuniones con la organización
 Qué dicen acerca de la participación en el trabajo de campo
 La puesta en marcha, el comienzo
 Asistencia
 Certezas durante el trabajo de campo
 Qué significado tiene el trabajo de campo
 Qué se siente por el trabajo de campo
 Cumplimiento de tareas
 Desde dónde se aporta
 Razones por las que no participa
 Observación
 Talleres

- Sentimientos
- Asistencia
- Implementación/ejecución
 - Roles
 - Coordinación
 - Características
- Planificación

generen debate
 Participación en el curso

- Lectura de la bibliografía
- Comentarios sobre la participación en el curso
- Participación en EVA
 - Problemas que tuvieron con el EVA
 - Qué hacía en el EVA
 - Porqué no participa en el EVA
 - Cómo es como herramienta
 - Qué no les gusta del EVA
 - Reflexiones
 - Por qué no responde la consulta
- Participación en seminarios
 - Porqué no participa
 - Importancia de los seminarios para el curso
 - Asistencia
 - Qué se hacía en los seminarios
 - Sentimientos
 - Qué hacía el estudiante en el seminario
 - Hablar en los seminarios
- Participación en el aula
 - Debates teóricos
 - Aportes
 - Actividades realizadas
 - Cómo se sentía
 - Qué le permitía el aula
 - Hablar / intervenir en clase

Las técnicas

Qué aportes recibieron de los docentes y los otros estudiantes

Propuestas sobre las clases

Qué hacía el estudiante durante la clase

Asistencia

Clases de juegos y dramatizaciones

El intercambio con los compañeros en clase

ANEXO H



Ciencias de la Comunicación - Universidad de la República **Seminario-taller de comunicación comunitaria – 2011**

**Docentes: Martín Martínez, Renée Polla, Victoria Devincenzi,
Alberto Blanco, Alicia García, Gabriel Kaplún**

- Objetivos
- Contenidos
- Condiciones para la inscripción y el cursado
- Metodología, desarrollo y organización
- Formas de evaluación
- Bibliografía

“La comunicación comunitaria, “alternativa”, “popular”, “educativa” o “comunitaria” (sin pronunciarnos sobre la posible especificidad de alguna de estas denominaciones) será objeto de formación sistemática, bajo el principio de que se trata de actividades que recogen, en gran medida, la experiencia acumulada en por lo menos un siglo de “mass media” además de la multiseccular experiencia de la comunicación interpersonal. De ahí la preferencia por la utilización de instrumentos “ligeros”, cuyo empleo debe ser especialmente estimulado en las actividades del seminario-taller.” (Plan de Estudios 1995)

Objetivos

- Proporcionar algunas herramientas teóricas, metodológicas y técnicas para la producción y desarrollo de procesos, medios y mensajes de comunicación educativa y comunitaria.
- Brindar un espacio para la experimentación de estas herramientas, a través de un trabajo de campo en comunidades, instituciones, organizaciones sociales, centros educativos, etc.
- Realizar un aporte concreto a esas instituciones a través del trabajo de los estudiantes, que tendrán allí una experiencia práctica profesional, la oportunidad de evaluarla y reflexionar sobre ella.
- Ofrecer un panorama general y un espacio de reflexión sobre los problemas teóricos y los campos profesionales de la comunicación educativa y comunitaria.

Contenidos

1. Comunicación y educación

- ¿Qué comunicación para qué educación? De las pedagogías exógenas a las endógenas: transmisión, persuasión y comunicación dialógica.
- Teorías del aprendizaje y comunicación. Las corrientes constructivistas.

2. Comunicación e instituciones

- ¿Qué comunicación para qué organizaciones? Flujos y redes de comunicación.
- Grupos, organizaciones e instituciones.



3. La intervención en comunicación educativa y comunitaria

- El diagnóstico de comunicación. Problemas, necesidades y demandas. Los diagnósticos participativos.
- Enfoques de planificación. Objetivos y programación. Ejes conceptuales, pedagógicos y comunicacionales.
- El taller y el acompañamiento.
- Evaluación. Resultados e impactos.

4. Los mensajes en procesos educativos y comunitarios

- Prealimentación y empatía.
- Lenguajes y códigos.
- Decodificación activada y creatividad.
- Ejes y mediaciones.
- Ámbitos y espacios de comunicación.
- El proceso de producción y las estrategias de uso.

5. Medios para el trabajo educativo y comunitario

- Medios gráficos.
- Técnicas y dinámicas grupales. Medios lúdicos y dramáticos.
- Medios sonoros y audiovisuales.
- Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs), educación semipresencial y a distancia.

6. Campos de acción y debates teóricos

- Comunicación educativa. De la escuela paralela a la educomunicación; de las tecnologías educativas a la pedagogía de la comunicación.
- Comunicación comunitaria. Del desarrollo de comunidad a la educación popular: comunicación y cambio social.
- Temas especiales por área de trabajo (a distribuir en el correr del año y según los campos de práctica elegidos). A modo de ejemplo:
 - Viejos y nuevos movimientos sociales.
 - ONGs y proyectos de desarrollo
 - Educación, cultura y pobreza.
 - Culturas juveniles, educación y comunicación.

Condiciones para la inscripción y el cursado

- Para participar del curso es imprescindible tener aprobadas todas las asignaturas previas de Cuarto Año¹. No es posible admitir estudiantes que podrían quedar luego fuera del curso, dado el compromiso de trabajo que se asume con instituciones y comunidades. También por el carácter de taller, en que la evaluación se va dando en forma continua y no se reduce a la fecha de examen.

¹

Véase al respecto la resolución N° 4 de la Comisión Directiva de la Licenciatura del 1.3.07



- Concretamente, los estudiantes deben tener aprobadas, al comenzar el curso, todas las asignaturas de Primero a Tercer Año, admitiéndose como únicas excepciones Derecho, deontología y ética, Antropología cultural y Psicología social. En este último caso, sin embargo, es altamente recomendable haberla aprobado previamente, ya que en el trabajo educativo y comunitario resultarán muy útiles los conocimientos de psicología social.
- Quienes estén interesado en seguir el Trayecto de Comunicación Comunitaria y hayan aprobado al menos dos de las asignaturas obligatorias de Tercer Año están habilitados a cursar asignaturas optativas o electivas de dicho Trayecto², lo que en este caso se entiende altamente recomendable (véase más adelante información sobre el Trayecto). De todos modos, para una mejor orientación a los estudiantes sobre las asignaturas optativas y electivas se sugiere consultar al equipo docente.

Metodología, desarrollo y organización

- El Seminario-Taller tendrá carácter **teórico-práctico** y es de **asistencia** obligatoria, tal como lo establece el Reglamento de Estudios de la Licenciatura (75% de las clases). A lo largo de todo el curso se procurará articular permanentemente los aportes teóricos con la experiencia práctica. Se estimulará y valorará altamente la **participación** de los estudiantes en el curso.
- Durante el mes de abril los estudiantes conformarán **grupos** de trabajo, a los que se asignará una **institución** educativa o comunitaria para trabajar en ella durante todo el año, con posibilidad de realizar una visita o pasantía breve en otra institución.
- Entre **abril y junio** los grupos tomarán contacto con la institución asignada, realizarán un diagnóstico de problemas o necesidades de comunicación y elaborarán, conjuntamente con la institución, una **propuesta de trabajo**. Esta propuesta deberá ser presentada al equipo docente antes del receso de *julio*.
- Tras los ajustes que resulten necesarios, entre **fines de julio y principios de agosto** se firmará un **acuerdo** con la institución. El **trabajo de campo** se desarrollará hasta **noviembre**, pudiendo prolongarse de común acuerdo entre los estudiantes y la institución.
- Junto a las **actividades generales** del Taller habrá también actividades **específicas** por áreas y por grupos de trabajo dentro del horario de clase. Los **grupos** se reunirán además fuera de clase todas las veces que resulte necesario.
- Cada grupo tendrá un **docente** y un **colaborador** honorario de referencia, que acompañarán al grupo en su proceso y lo evaluará conjuntamente.
- En cuanto a la organización del curso, se prevén diversos espacios de trabajo:
 - Curso central, los días **martes** (en la mañana o la noche). Este espacio articula aportes y debates teóricos con el trabajo grupal de elaboración y seguimiento de proyectos (90 horas en el año).
 - Ocho **seminarios** relacionados con el desarrollo del curso que tendrán lugar el día **sábado** entre las 14 y las 18 horas (32 horas en total) donde se juntan los

² Véase resolución N° 20 de la Comisión Directiva del 17.12.08.

estudiantes de ambos turnos. Son espacios de abordaje de temas centrales teóricos o metodológicos. Contarán habitualmente con invitados especiales.

- Un eje articulador central es el **trabajo de campo** en una institución educativa o comunitaria. Este trabajo tiene una acreditación de 60 horas, totalizando entonces las 180 horas del Seminario Taller.³
- Habrá **lecturas** obligatorias, que se recomienda leer individualmente y discutir con su grupo, así como lecturas complementarias. Las primeras figuran en la bibliografía de este programa, las complementarias se irán agregando durante el año.
- Durante el 2011 se continuará y profundizará el espacio de **trabajo virtual** con la plataforma educativa que acompaña y complementa todo el proceso. Allí los estudiantes encuentran textos y otros materiales de apoyo, espacios para el intercambio con su grupo y con otros grupos, enviar trabajos, recibir comentarios, compartir experiencias, lecturas y reflexiones, conocer datos de las instituciones con las que trabajarán, etc. Allí se van construyendo portafolios individuales y grupales que ayuden a sistematizar la experiencia.
- Trabajo en Espacio Virtual de Aprendizaje

Formas de evaluación

- A lo largo del curso los estudiantes presentarán algunos **trabajos individuales**: registros de observación del lugar de trabajo, propuestas para el trabajo de campo a partir de los conceptos teóricos del curso, etc. Estos trabajos se tomarán en cuenta para su calificación final. Se irán colgando en la plataforma en Internet.
- Sobre el final del curso (octubre) se empezarán a preparar **minimonografías** (en subgrupos de hasta 3 personas) en las que vinculen alguno de los temas teóricos del curso con la experiencia del trabajo de campo realizado. Estas minimonografías se entregarán junto con el informe final de cada grupo.
- Al final del curso cada **grupo** preparará un clip-síntesis de su trabajo de campo, que será presentado en una jornada abierta en noviembre.
- Al finalizar su trabajo de campo y en los períodos habituales de examen los grupos presentarán un **informe** final, incluyendo **materiales** producidos u otros elementos que permitan comprender y compartir con otros lo hecho. Adjuntarán también las minimonografías ya mencionadas. El informe final, o una síntesis del mismo, debe ser entregado también a la institución donde se trabajó y colgado en la plataforma.

³ Por resolución N° 23 de la Comisión Directiva del 11.3.09 no pueden acreditarse más horas a tareas extra-aula, aunque los tiempos de trabajo de campo suelen ser mayores, estimándose entre mayo y noviembre un promedio de una actividad semanal de dos a cuatro horas en la institución elegida, más reuniones de evaluación y planificación de cada grupo, que en parte se realizarán los martes en aula pero en parte deben realizarse fuera de ese horario.

- A lo largo del curso se irá también evaluando conjuntamente la marcha del trabajo, para introducir los cambios que sean necesarios. Y en la penúltima clase se realizará una **evaluación colectiva** del Seminario-Taller.

Bibliografía

- La bibliografía está organizada en torno a los 6 temas eje del seminario-taller. Para cada tema hay lecturas obligatorias y otras complementarias, para contemplar necesidades diferentes que pueden tener los grupos en su práctica.
- Las lecturas obligatorias están contenidas en 6 fichas disponibles en la fotocopidora (una por tema) que todos los estudiantes deben tener completas desde el comienzo del curso. Se irán también colgando en la plataforma en Internet.
- Las lecturas complementarias estarán disponibles en la biblioteca del Taller, en la de la Licenciatura, en la fotocopidora y/o en la plataforma de Internet. Los docentes y colaboradores podrán asesorarlos al respecto.

Ficha 1 - Comunicación y educación

- Kaplún, Mario (1995) "El proceso de aprendizaje". En *Los materiales de autoaprendizaje. Marco conceptual para su elaboración*, Cap. II pp. 25-52. UNESCO/OREALC, Santiago de Chile.
- Freire, Paulo (1987) *Pedagogía del oprimido*. Cap. II y III pp. 69-97, Siglo XXI, Bogotá.
- Freire, Paulo (1991) *¿Extensión o comunicación?* Cap. III, pp. 73-109. Siglo XXI, Bogotá.
- Kaplún, Mario (2002) "Modelos de educación y modelos de comunicación." En *Una pedagogía de la comunicación (El comunicador popular)* pp. 15-75. Caminos, La Habana.

Ficha 2 - Comunicación, grupos, organizaciones e instituciones

- Pichon Rivière, Enrique (1985), "Estructura de una escuela destinada a la formación de psicólogos sociales", en *El proceso grupal, del psicoanálisis a la psicología social I*, pp. 149-160, Nueva Visión, Buenos Aires.
- Schvarstein, Leonardo (1991) *Psicología social de las organizaciones*. Cap. I, pp. 21-63. Paidós, Buenos Aires.
- Kaplún, Gabriel (2000) "Comunicación organizacional: la importancia de los bordes y las ventajas de agacharse". En *Revista Constelaciones de la comunicación*, N° 1, pp. 170-188, Buenos Aires.
- Henriques, Márcio Simeone et. al. (2004). "O planejamento da comunicação para a mobilização social: em busca da co-responsabilidade". En: Henriquez, M. S. (org.). *Comunicação e estratégias de mobilização social*. Auténtica, Belo Horizonte.

Ficha 3 - La intervención en comunicación educativa y comunitaria

- García Dalmás, Alicia (2002) "Aproximaciones al diagnóstico comunitario". En *La Comunicación social en áreas rurales de América Latina*. pp. 81-85, IDHU, Montevideo.
- Gonzaga Motta, Luis (1979) *Planificación de la comunicación en proyectos participativos*. Capítulo II: "¿Planificar o no planificar?", pp. 29-39. CIESPAL, Quito.
- Kaplún, Gabriel (2003) "Herramientas para pensar" y "Herramientas para actuar". En *Comunicación popular: ¿es o se hace?*, pp. 11-47, Nueva Tierra, Buenos Aires, 2003

- Balán, Eduardo (2002) "El barrio como escenario de comunicación" y "Proyectos de comunicación comunitaria". En *Barrio Galaxia. Manual de comunicación comunitaria*, pp. 17-23 y 75-82, Nueva Tierra, Buenos Aires, 2002
- Camargo, Analía y Fraga, Leticia (2001) Planificar para comunicar. Minimonografía presentada en el Seminario Taller de Comunicación Comunitaria, mimeo, Montevideo.
- VVAA (2003) A marcha taller. Material de apoyo elaborado por el Equipo del Proyecto Extensión Redes locales de comunicación y de alimentación en la zona 14 de Montevideo, CSE-AM/SECAM, Universidad de la República, Montevideo.

Ficha 4 – Producción de mensajes y estrategias de comunicación

- Kaplún, Mario (2002) "El proceso comunicativo: la práctica de la comunicación" En *Una pedagogía de la comunicación (El comunicador popular)* pp. 77-191. Caminos, La Habana.
- Prieto, Daniel y Gutiérrez, Francisco (1991). *La mediación pedagógica*. Capítulo 4, pp. 53-109. RNTC, San José de Costa Rica.
- Kaplún, Gabriel (2003) "Contenidos, itinerarios y juegos. Tres ejes para el análisis y la construcción de mensajes educativos" En *Comunicación popular: ¿es o se hace?*, pp. 55-66, Nueva Tierra, Buenos Aires.
- Balán, Eduardo (2002) "Campañas comunitarias". En *Barrio Galaxia. Manual de comunicación comunitaria*. pp. 83-90. Nueva Tierra, Buenos Aires, 2002.

Ficha 5: Medios, técnicas y tecnologías para el trabajo educativo y comunitario

- Monti, Eugenia et. all. (2007) "Herramientas para la producción de materiales y acciones comunicativas en las práctica comunitarias". En *Manual de comunicación para la salud*. Caps. 4 al 8, pp. 47-163. PROAPS, Córdoba.
- Berthoud, Olivier (1992) "Elaborar impresos" En *Imágenes y textos para la educación popular*. Parte III, pp. 50-75, CIMCA/Comunica, La Paz.
- Fraga, Leticia et all. (2004) *Usos educativos y comunitarios de los medios audiovisuales*. Seminario Taller de Comunicación Comunitaria. LicCom. UdelaR, mimeo, Montevideo.
- La Mancha (1993). *Juegos y Mancha Aportes*. La Mancha, Santiago de Chile.
- Bustillos, Graciela y Vargas, Laura (1988) *Técnicas participativas para la educación popular*. Introducción pp. 3-12 Alforja/Humanitas/Cedepo, Buenos Aires.
- Equipo de Educación Popular del Centro Martin Luther King (1999). *Técnicas de participación*. Caminos, La Habana.
- Moresino, Sandra et all. (2003). *Lenguaje sonoro*. Seminario Taller de Comunicación Comunitaria. LicCom-UdelaR. Mimeo, Montevideo.
- Kaplún, Gabriel (2002). "Tecnologías, diálogos y monólogos". En *Comunicación, educación y cambio*, pp. 76-92. Caminos, La Habana.

Ficha 6: Campos de acción y debates teóricos

- Huergo, Jorge y Fernández, Belén (2000) "Tradiciones y prácticas: una topografía de comunicación/educación". En *Cultura escolar, cultura mediática / Intersecciones*, pp 35-88. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Martín Barbero, Jesús (1996) "Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación". Revista *Nómadas* N° 5, pp. 10-22. Universidad Central de Colombia. Bogotá.

- Gumucio, Alfonso (2001) *Haciendo olas. Historias de la comunicación participativa para el cambio social*. Introducción, pp. 5-40 Rockefeller Foundation. Nueva York.
- Kaplún, Gabriel (2007) “La comunicación comunitaria en América Latina”. En Díaz, Bernardo (org.) *Medios de Comunicación. El escenario iberoamericano*. pp. 311-320. Ariel, Madrid.



ANEXO I



Ejemplos de autoevaluaciones

2005 1 A

Participación en el curso, en las reuniones de equipo y en el trabajo de campo.

Asistí a la mayoría de las clases dictadas, normalmente quedándome hasta el final, llegando siempre puntualmente y las escasas ocasiones en que no concurrí fue por causas ajenas a mi voluntad. Por otra parte participé de todos los trabajos y actividades propuestas en clase y, aunque se pueda llegar a pensar que no intervengo, es por no tener costumbre de hablar en público y no por falta de interés en las mismas. Asimismo brindé la atención merecida a los docentes al momento del dictado de las clases.

Participé de la mayoría de las reuniones grupales, nuevamente insisto que las veces que no asistí fue por razones ajenas a mi voluntad. Las reuniones del equipo, en mi opinión, transcurrieron sin mayor stress que el ocasionado por el trabajo mismo, pero nunca tuve problemas de relacionamiento con ninguno de los compañeros del equipo. Es más, el ambiente siempre fue propicio para trabajar y cordial en cuanto al trato personal.

Respecto al trabajo de campo me sentí muy cómoda trabajando con el grupo de huerteros, logré relacionarme de manera cordial en poco tiempo y sentí buena receptividad de su parte.

El cumplimiento de tareas y la calidad de los aportes realizados.

En lo que respecta al cumplimiento de las tareas, considero que cumplí en tiempo y forma con las tareas con mis compañeros de equipo, con el grupo de agricultores urbanos y con el equipo docente.

Pienso que la calidad de los aportes realizados fue equitativa para todos los integrantes del equipo, intercambiando roles de acuerdo a las circunstancias y el contexto en el cual tuvieran lugar las diferentes acciones y tareas que se estuvieran realizando y retroalimentándonos unos a otros en el trabajo.

Por otra parte, es importante destacar los aportes realizados por los huerteros a nuestro trabajo, siempre con buena disposición.

También los docentes, mediante el material de lectura obligatoria y la colaboradora honoraria aportaron a la concreción de nuestro trabajo.

La minimonografía

Fue interesante realizarla, puesto que insumió un trabajo de revisión dentro del material proporcionado por el equipo docente y una investigación de material extra.

Autocalificación personal

De acuerdo a lo expuesto anteriormente mi autocalificación debería ser: 11.

2005 1 E

Es difícil hablar individualmente cuando la fuerza real es del grupo, pero a veces las exigencias nos obligan a hacer cosas que no queremos.

Creo que siendo lo más objetivo posible, mi participación en el curso no tuvo sombras, concurrí a todas las clases menos una, realicé todos los trabajos individuales que fueron requeridos por la cátedra, participé de forma activa en las clases interviniendo en discordancia o concordancia, pretendiendo sacarme mis dudas e incluso aportando desde mi acotada experiencia. Es fundamental resaltar que mi interés en la materia al principio del año estaba supeditado a otras expectativas que no cubrió el curso, pero debo reconocer que me aportó más de lo que en principio creía y me permitió conocer otra forma de aprender.

Excelso, pequeña palabra para describir algo más que un grupo de estudio, de compañeros, de amigos que funcionan a la perfección cada cual con características propias que se complementan y se potencian. Es difícil ser objetivo con las emociones, pero si no fuéramos amigos seguramente seríamos el mejor grupo de trabajo. Creo que en el trabajo grupal mi rendimiento fue satisfactorio y cumplí con las premisas fundamentales, estuve siempre en las reuniones, leí, aporté ideas, creo que en lo único que tuve falencias respecto de mis colegas fue en el trabajo de campo, porque los huerteros comenzaban sus reuniones los días sábados por la mañana, horario en el que trabajo (9 a 13 hs.). Igualmente llegaba de tarde y compartía el trabajo con mis compañeros el resto de la jornada, también concurría cuando las reuniones eran en otro horario (comisión de memorias).

Como lo dije anteriormente mis participaciones en el trabajo de campo se veían reducidas por mi situación laboral, pero siempre que podía, estaba. Mis compañeros de camino comunitario me enteraban de lo que se había realizado en su presencia, por lo tanto siempre estaba al día. La relación con los huerteros fue magnífica al principio, pero luego se fue opacando, tal vez por inoperancias suyas o nuestras. Observé cierta displicencia por su parte que me hizo dudar si realmente valía la pena seguir con la labor.

Las tareas que llevé a cabo fueron múltiples y creo que mi gran aporte estuvo en el taller, concurrí y actué pero no como hubiera querido ni como creo que hubiera beneficiado mi aporte en toda la instancia. Cuando las circunstancias lo ameritaban intervine según las exigencias y mis posibilidades. Siempre procuré aportar mi granito de arena desde la posición o rol que en ese momento lo requería, al igual que lo hicieron mis compañeros.

La minimonografía que realizamos nos permitió obtener otro tipo de visión de elementos propios de los huerteros, acudimos a bibliografía del curso de autores como Bruner y Vygotski, pero también nos permitió recordar autores que estudiamos a lo largo de la carrera como Lotman o Wittgenstein. Es importante a veces enfocarse en características que no son tenidas en cuenta a menudo, porque siempre buscamos lo macro, lo que “nos llene el ojo” y no esas pequeñas cosas que en realidad son lo que lo definen. Creo que la minimonografía se ajusta a lo observado lo cual se sostiene con la teoría utilizada.

Terminando como empecé, renuente a la autoevaluación ya que soy muy optimista creo que 11 es la calificación que se ajusta a mi labor.

Personalmente creo que la calificación real es la grupal y siendo muy objetivo debería ser 12.

2011 6 E

Una de las etapas más difíciles de este proyecto es la autoevaluación, ya que ser imparcial y justo respecto a uno mismo se vuelve complicado. Aún así buscaré ser transparente en este análisis para revelar mi desempeño en el proyecto de la forma más objetiva.

Respecto a la participación en el curso considero importante separar las instancias aulas, seminarios y EVA, debido a que mi desempeño ha sido distinto en las mismas.

En las aulas considero tuve un buen desempeño, participé en clase, cuestioné, debatí y analicé todos los contenidos propuestos. Por otro lado tuve como punto muy negativo las inasistencias y llegadas tardes, ya que las mismas fueron numerosas y provocaron una falta de continuidad en algunos procedimientos de la clase, además la dificultad para recuperar lo perdido. Aún así traté de enterarme de lo que se trabajó en esas instancias.

Con los seminarios talleres fue bastante similar a las aulas, aunque no fui tan participativa, ni tampoco realicé muchas intervenciones. Más allá de esto, interioricé los aportes que se brindaron en dichos seminarios, y logré re-significar conceptos trabajados en el aula.

Mi desempeño en el EVA creo que ha sido satisfactorio ya que logré comprender todas las instancias dispuestas en la plataforma. Participé de los foros, leí parte de la bibliografía (porque nos la dividimos en el grupo), accedí semanalmente a la revisión de actividades y la mayoría de los recursos disponibles.

Respecto al trabajo en equipo, pienso que fui bastante presente y efectiva. Estuve para lo que me necesitaban, no me negué a realizar ninguna actividad, aporté desde mi opinión y conocimiento, trabajé para cumplir los objetivos del proyecto, debatí en las reuniones de grupo y también me callé en algunos momentos necesarios. Sin dudas podría haber sido mejor, ya que en algunas oportunidades dificulté la eficiencia del trabajo con distracciones y pérdidas de tiempo, además podría haber evitado llegadas tardes.

Considero que lo que se buscó, se cumplió. Aquellos objetivos que fueron plasmados en el proyecto se alcanzaron. Creo que trabajé desde el rol que se me asignaba. En algunas oportunidades trabajaba en mi rol y me insertaba en el rol del otro debido a mi personalidad, esto a veces no era positivo y traté de disculparme con mis compañeros.

Respecto al artículo me vi en dificultad con el tema de horarios porque mi compañero trabajaba la mayor parte del día. Aún así buscamos ser reflexivos, críticos y sencillos en el momento de ponernos de acuerdo acerca de los puntos en común.

Los textos paralelos fueron un desafío. En un principio me costaba escribir lo que pensaba, pero enseguida comencé a tomarlo como una especie de "lugar de descarga". Escribí mis pensamientos encontrados, mis desconformidades y hasta refuté mis propias ideas. Considero que fue algo bastante positivo ya que no lo utilicé solamente en las instancias propuestas por los docentes.

Lo más rico de este proceso fue el aprendizaje personal. Si tuviera que evaluarme tomando en cuenta las experiencias, conceptos y significados que

aprehendí, sin dudas lo pondría como punto más alto. Aprendí a través de mi grupo, de mis propios errores, de los aciertos y de las críticas.

Cuando pienso en qué tanto pasó Comunitaria por mi vida, me doy cuenta que es profunda la marca que deja. Una conversación en familia acerca de despojarse de conceptos previos, un consejo entre amigos sobre las diferencias con el otro y un pensamiento en el ómnibus sobre cómo entender la realidad del que está al lado revelan lo cuán importante ha sido la materia Comunicación Educativa y Comunitaria para mí.

Mi autocalificación es: 9.

2008 4 B

Cuando uno comienza con una actividad en grupo, uno se pregunta qué es lo que va a encontrar en ese grupo y qué es lo que esperan de uno. Esa fue la gran interrogante que rondaba en mi cabeza cuando comencé el curso y la pasantía en la organización.

Desde mi punto de vista uno pretende encontrar un grupo donde se pueda sentir conforme con su funcionamiento y espera aportar lo mejor de sus conocimientos. Puedo decir que en este grupo encontré parte de lo que esperaba encontrar a pesar de que sí existieron problemas de desencuentro y falta de comunicación entre nosotros. Siempre dije que si uno no está comunicado cómo puede ayudar a otros a comunicarse mejor, pero este fue un tema que se discutió en el grupo y creo quedó solucionado.

Con respecto al trabajo en la organización, creo que hicimos un aporte, no sé si fundamental, pero sí inicial para lograr una mayor comunicación con el barrio. Considero que los aportes que hice de mi parte fueron buenos y los grupales también.

Una pasantía es una gran experiencia, nos brinda la posibilidad de enfrentarnos y prepararnos para el mundo laboral o al menos lo entiendo así. Al trabajar en grupo en la organización, esta no conoce cómo trabaja el grupo en su interna y cuáles son sus problemas si este los tiene, que en este caso los hubo; (problemas para coordinar los tiempos de cada uno y con la organización, de comunicación entre nosotros) y con esto no quiero decir que este grupo fue malo sino por el contrario, creo no hay grupo que no tenga este tipo de problemas y es menester del grupo resolverlos para evitar tensiones. Por eso pienso que no se tuvo en cuenta por parte de la organización el trabajo y el esfuerzo de cada uno en esta pasantía.

En cada grupo sus integrantes tienen aptitudes y actitudes, estas últimas son las que generan buenas o malas relaciones en el grupo y esto repercute en la comunicación interna del grupo. Este grupo no fue la excepción a la regla, pero creo que se pudieron superar favorablemente.



En mi experiencia laboral siempre estuve vinculado con trabajos donde la comunicación era importante, uno tenía que estar atento a las necesidades de otros y eso me llevó a aprender a escuchar al otro, pero a veces me pregunto si cuando hablo se entiende lo que quiero decir, es algo que tal vez tenga que aprender a dominar.

Me sentí poco comprendido por parte de los integrantes de la organización lo que no quita que por eso uno se sienta que lo dejan abandonado. Sí sentí que no se me dio la libertad para trabajar en ciertos aspectos. Estoy de acuerdo con la planificación en conjunto grupo y organización pero creo que en momentos el grupo debía trabajar solo para diagnosticar la comunicación interna de la organización, un ejemplo de esto es la planificación de los talleres con los participantes del SOC, en un taller que no se llevó adelante donde queríamos saber cómo resolvían las situaciones de diferentes consultas.

Creo que la división de tareas fue algo importante porque cada uno iba a poder aportar desde su lugar lo mejor de sí. Las reuniones del grupo fueron frecuentes y existió en gran parte la participación de todo el grupo.

- La participación en el curso, en las reuniones de equipo y en el trabajo de campo

Mi participación en el curso fue constante, lamentó que cada quince días tenía que faltar porque coincidía con las reuniones en la organización (Mesa Coordinación Zonal). Cumplí con los trabajos grupales en clase como con los domiciliarios. Dedicué gran parte de mi tiempo a la materia y a la pasantía porque creo que es un gran aporte tanto personal como laboral.

- El cumplimiento de tareas y la calidad de los aportes realizados.

Creo que lo que se logró fue muy importante, para mí se logró más de lo que esperábamos. El haber generado buenos vínculos con parte de los integrantes de la organización brindó un gran aporte a nuestro trabajo. Reitero que los aportes de mi persona fueron positivos y en lo grupal también. Si bien la mayor parte de la pasantía estuvimos desorientados y casi a contramano de lo que se pretendía de nosotros, una vez superados esos problemas logramos avanzar en nuestro trabajo. Lamentablemente cuando esto sucedió ya estábamos casi en el final del trabajo. Aquí hago una crítica y es que tal vez para este tipo de trabajo no basta con seis meses. Pero por otra parte creo que se perdió demasiado tiempo en la corrección de nuestro proyecto y diagnóstico y aquí los errores no fueron ajenos sino internos del grupo y esto se dio por no tener un conocimiento sólido de la organización. Esta maneja muchas áreas y fue difícil llegar a conocer bien todo su funcionamiento. Pero estoy conforme con lo que se logró.

La minimonografía.

Es una herramienta que nos brinda un soporte teórico que aporta a la práctica.



Me pregunto si esta tarea no hubiera sido planteada cuanto tiempo se le hubiera dedicado a lo teórico. Junto con los debates teóricos nos dio herramientas para hacer el anclaje de lo que se realizó en la práctica.

Finalmente una autocalificación personal: ¿qué nota me pondría yo mismo?

Por lo expuesto anteriormente considero que mi rol lo cumplí satisfactoriamente, tanto en lo grupal como en lo individual. Es muy difícil calificarse uno mismo porque cada uno cree que tendría que calificarse con la mejor nota. Para mí la calificación a mi trabajo sería un 7.

2011 2 C

En cuanto a mi **participación en el curso**, la evaluaría como buena, ya que considero que realicé un seguimiento real y constante de los contenidos. Comencé el año y la práctica con mucho entusiasmo, pero de a poco se fue apagando, hasta considerar tediosas algunas tareas o clases. Sé que a veces reaccioné de manera excesivamente emocional (léase con mal humor) frente a algunos pedidos, o trabajos. Es que en un momento me sentí desbordada por las tareas, como si nunca fuera a terminar, como si nada fuera suficiente en el curso. Como si siempre estuviéramos en falta.

Sé también, que un año es poco para poder trabajar todos los temas, pero la vorágine de trabajo y de contenidos me pareció realmente grande, y eso no me permitió dedicarme fuertemente a los temas que más me interesaban.

Particularmente, y también a nivel de nuestro equipo de práctica, siento que hicimos un esfuerzo muy grande, ya que todos tenemos otras actividades, laborales o personales. Las reuniones de equipo sucedían en días y horarios extraños para el resto de las personas, pero siempre mantuvimos el buen humor, y las ganas de hacer. Muchas dificultades “logísticas”, quisieron tirarnos abajo, ya que coordinar con dos instituciones y con el Complejo Habitacional fue complejo. Creo que logramos complementarnos bien y apoyarnos en los momentos de debilidad que tuvimos todos a lo largo del recorrido. Creo también que mantuvimos alto el espíritu.

Fue fundamental el apoyo de la docente y la colaboradora durante el proceso de creación y aprobación del proyecto, realmente sentí que como equipo fuimos respaldados y respetados. Pero debo decir, que no siempre sentí que eso fuera así, con el resto del equipo docente.

Sinceramente en muchos momentos sentí la necesidad de recibir una devolución de lo que estábamos haciendo. No una nota, pero un comentario sobre los trabajos obligatorios que subíamos a la plataforma. Por un lado, recibía correos pidiendo que se subieran, y recordando que si no se hacía, habría problemas luego, pero por el otro, nunca supe si algún docente los leyó, si estaban correctos o no. Y que quede claro, que no es necesidad de aprobación, o de decir “mi trabajo fue bueno, o malo”, simplemente, sentí en muchos momentos que necesitaba una devolución o una pista sobre la mejor manera de hacer las cosas. Sentí que del lado de los docentes venía mucha exigencia, pero ninguna devolución. O sea, sé que hice buenos trabajos, y sé que algunos no fueron tan buenos, me hubiera gustado

intercambiar con quien sabe más que yo, sobre la manera de mejorarlos, o sacarles más provecho.

En cuanto a la **participación en EVA**, siento que hice lo justo y necesario. No investigué demasiado en cómo sacarle jugo a la plataforma. Personalmente me pone un poco nerviosa.

La idea de que los docentes saben todo lo que hacemos, el tiempo que estamos allí, puede ser que me ponga un poco paranoica. El no haber recibido nunca un comentario referido a mi trabajo, me llevaba a preguntarme si alguien lo leería o no. O sea, no es que por eso lo escribiera, no, simplemente que no entendía demasiado el hecho de que estuviera publicado.

En cuanto a los foros grupales, esos que se debían utilizar “para intercambiar”, no tienen demasiado sentido para mí. Debo decir que siempre preferí el cara a cara, o el mail, no me daban ganas de mostrar por aquí nuestros intercambios. Por otro lado, las actividades propuestas a principio de año, creo que fueron interesantes y nos ayudaron a conocernos un poco más. Sobre el final del curso, debo reconocer que EVA me puso de mal humor... habría que ver cuál es el verdadero objetivo de la plataforma, y el tono de la comunicación que se pretende, eso aún no me queda claro.

La puesta en marcha del proyecto fue para mí traumática, me hice todos los cuestionamientos posibles sobre mi vocación, mi persona, mi vida, etc. Hasta que no promediamos el proyecto, sentía como una angustia que no se puede explicar con palabras. Luego pasaron cosas lindas, con los niños, con la gente del complejo, eso me dio ganas de seguir adelante. Los cuestionamientos están, pero descansan de vez en cuando.

Como equipo funcionamos bastante bien dividiéndonos tareas, delegando trabajo. Mis compañeros y yo cumplimos con lo propuesto siempre en tiempo y forma. Creo que cada uno de nosotros tiene una visión particular sobre diferentes temas, y eso enriqueció mucho el ámbito de trabajo. Los aportes de todos siempre fueron tenidos en cuenta y valorados.

El texto paralelo no significó para mí un problema en sí. Claro que era una tarea que se sumaba a las que venían semanalmente además de la práctica. Había veces que tenía ganas de recordarle a los docentes que el día tenía 24 horas y que la densidad de tareas era tal, que la calidad bajaba a medida que las tareas aumentaban. En muchos momentos sentí ganas de escribir el texto paralelo. Sobre todo la primera propuesta, me entusiasmó bastante. Me gusta escribir, entonces no fue de gran complejidad exponer mis ideas allí. Tampoco sé si generé conocimiento suficiente, o si generé conocimiento para compartir con otros. Creo que esas “fichas” caen después. Hubiera preferido que fuera voluntaria, pero bueno, todo no se puede.

Auto calificación personal. Es difícil para mí, ponerme una calificación al trabajo, por eso me gustaría explicarla antes de ponerla. Si fuera por la cantidad de esfuerzo, ganas y dedicación que le puse al curso, me pondría más nota de la que tengo. Si fuera por la lectura teórica y la participación activa en los debates o en las clases, menos. Así que haciendo un promedio de mis dos posibles notas, creo que la calificación indicada, sería **9**.

2011 5 A

Mi participación en el curso tuvo muchos altibajos, dependió mucho del momento y de los temas abordados.

En el aula me sentí mejor en las clases en que los estudiantes podíamos opinar, superando el pensamiento único por lo general predominante. Aprendí de las clases en que se hizo el ejercicio de integrar las diferentes teorías de la comunicación con la concepción de la Comunicación Educativa y Comunitaria. Creo que se debió profundizar más en esto.

Me ayudó a comprender de otra forma la comunicación en los debates que se llevaron a cabo a partir de producciones de otros autores. En estas instancias participé porque me pareció muy interesante integrar la dimensión política Debates teóricos.

En los seminarios participé poco. En la mayoría no tuve nada que aportar. Algunos me resultaron faltos de contenidos, innecesarios.

En el EVA solo ingresaba para buscar material de lectura y ver tareas encomendadas por los profesores. Fueron nulos mis aportes en los foros, me limité a subir lo que tenía que subir, y luego leí periódicamente las novedades que iban surgiendo.

En las reuniones con mi grupo fui más constante, me pareció la parte más importante del año y estuve casi siempre presente. En ellas traté de hacer lo mejor posible, muchas veces lo hice desgano por circunstancias del momento. Creo que mi principal virtud fue mentirme a mí mismo diciéndome que las cosas iban a mejorar. Esto me ayudó a llegar a fin de año.

En el trabajo de campo aprendí mucho, era un aspecto que yo demandaba en esta carrera. Más allá de situaciones puntuales creo que fue positiva porque me retrató lo complicado que son en realidad las cosas. Me sirvió para ver cuán formado estoy, qué falencias y limitaciones tengo.

Me enfoqué en la organización y planificación de tareas, esta función no había sido cubierta por nadie hasta el momento, por lo tanto no venía funcionando.

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.

En cuanto al cumplimiento de tareas cumplí en todas, con excepción de los dos últimos textos paralelos. En las tareas que realicé lo hice con el mayor empeño posible, las que más me motivaron fueron los textos que fueron insumos para los

debates. Esto fue estimulante y además aprendí mucho, fue en esta etapa del año donde más me enganché con la materia.

Son difíciles de valorar los aportes que hice. Creo que sirvieron en algunos casos para explicitar posturas que no iban con la línea de los docentes. Me equivoqué muchas veces, y haberlo dicho en voz alta me sirvió para saber que estaba en un error.

Hacer el artículo fue una buena propuesta, no le dediqué lo que merecía pero de todas formas aprendí bastante. Me sirvió para conceptualizar cosas que me pasaron, pero personalmente creo que necesitaba más tiempo entre el final de la práctica y la producción del artículo.

Me calificaría con ocho, utilizo el aprendizaje que tuve en el año como criterio.

2006 4 D

Considero que mi participación en las diferentes partes de las tareas que implica el Seminario Taller tuvo desniveles dependiendo de las demandas externas de tiempo de estudio, trabajos y horarios. La constante fue la asistencia al curso y con ello quiero decir, la presencia durante el dictado de las clases y la lectura del material bibliográfico.

En cambio en la participación en el grupo y en el trabajo de campo tuve dificultades por razones externas al curso, dificultades personales como la escasez de tiempo, especialmente sobre la culminación del proyecto, pero durante la mayor parte del mismo me involucré e intenté trabajar lo mejor que pude dentro de mis posibilidades como persona.

Las tareas que el equipo confió en mi persona fueron realizadas con aciertos y errores, como es el caso de la bitácora, marcándose un proceso creciente de pérdida de ímpetu sobre las actividades a realizar. Siempre me sentí respaldada por mis compañeros debido a la confianza y la buena disposición de los mismos frente a mis carencias.

En cuanto a la calidad de aportes se refiere estimo conveniente enfatizar que estos provenían del ámbito teórico y metodológico con el fin de enriquecer la práctica.

La elaboración de la minimonografía resultó ser un repaso de las fichas bibliográficas leídas y la búsqueda del vínculo en la práctica, tratando de lograr un texto que articule lo que durante mucho tiempo se consideró irreconciliable.

Si la escala de calificación oscilara del 1 al 10, me pondría siete puntos porque si bien el trabajo fue continuo, la dedicación y la carga horaria destinada al mismo varió y en ocasiones sentí haber quedado por fuera de la práctica, ya que falté a algunas actividades en la organización.

2007 1 B

Antes de comenzar me gustaría decir que me cuesta mucho realizar una autovaloración personal, ya que pienso que cada uno aporta desde su lugar lo que puede de acuerdo a su interés por la materia, capacidad y posibilidades horarias. Muchas horas le dedicamos a Comunitaria con puntos altos y con puntos bajos pero siempre estuvimos presentes.

La participación en el curso de mi parte creo que fue buena, concurrí a casi todas las clases, llegando tarde por el trabajo. Consideraba que el aporte de los docentes era algo necesario para nuestra práctica y a pesar de no llegar en hora entraba igual a las clases. Pienso que lo más importante era cuando intercambiábamos conocimientos y experiencias con los otros grupos, en esos momentos aprendía mucho de lo que mis otros compañeros de clase estaban realizando.

Mi participación en las instancias de clase eran pequeños aportes que intentaba hacer cuando creía que era necesario.

En las reuniones de equipo estuve en casi todas las instancias faltando creo que dos veces, nos juntábamos los martes después de Comunitaria y a medida que iba avanzando el año comenzamos a juntarnos los jueves y los viernes cuando era necesario y todos podíamos.

Los aportes en el trabajo de campo, creo que mejor es que lo evalúen mis compañeros de equipo. Lo único que puedo decir es que intenté trabajar con los gurises de la Casa Joven siempre desde un ámbito fraterno, intentando desmitificar aquello de que el estudiante universitario es el que sabe y el resto debe escucharlo. Pienso que fui a aprender a la práctica y lo logré, aprendí de los gurises y aprendí de los educadores de la Casa Joven.

Si logré, aunque sea dejar un pequeño granito de arena que ayude a cambiar diversas realidades o al menos demostrar que a pesar de los contextos sociales en donde se nace, se pueden hacer cosas, siento que la labor estuvo al menos cumplida.

Tengo en el debe las faltas a las reuniones de equipo los días miércoles, por mi trabajo no pude concurrir a ninguna de las reuniones de coordinación que se hacían en la Casa Joven. Éste ámbito era muy rico ya que se coordinaba como iba marchando el proyecto y todos los detalles que fueran necesarios para poder realizar mejor las actividades que hacíamos los sábados. Gracias a mis compañeros de equipo me enteraba de lo que hablaban y de cómo marchaba todo.

Las tareas que la cátedra proponía las realicé casi todas en tiempo y forma, me faltó una que no pude escribir hasta el final del curso, a pesar de eso participé en los debates en la medida de mis posibilidades y lecturas que había realizado.

En cuanto a la calidad creo que fue baja, me gustaría haber podido leer más y hacer algún otro aporte que pudiera funcionar como disparador para futuras discusiones. Esto es otra de las cosas que quedan en el debe.

Por último creo que pensando en las horas trabajadas con el grupo, y lo realizado en la práctica, me pondría como nota un 10. (No estoy seguro, porque por un lado pienso que puede ser más nota y por otro lado menos nota). Esto de calificarse uno mismo es muy complicado y se lo dejo al grupo y a los docentes.

2009 6 B

A lo largo del año creo haber tenido un trabajo constante en rendimiento. Mi participación en el aula y los seminarios fue activa procurando aportar desde las preguntas en voz alta, involucrándome a las actividades y ejercicios planteados, y manteniendo la atención al dictado de las unidades.

En cuanto a la participación en el Entorno Virtual de Aprendizaje no fue igual de constante, los aportes hechos en los foros fueron estrictamente los requeridos expresamente por el equipo docente. Esto se debe a un desacuerdo personal con la herramienta, no me resulta útil el intercambio de experiencias y opiniones en foros virtuales y a distancia. Es una modalidad de participación en el curso de la cual no pude apropiarme y por lo tanto evité su uso aceptando las consecuencias. Sin embargo, más allá de mi escasa participación en los foros, visité casi a diario el EVA para registrar en la bitácora grupal reuniones o jornadas de trabajo, para mantenerme informada de novedades del curso, materiales de lectura, o los aportes hechos por compañeros.

Las reuniones de equipo fueron frecuentes a lo largo de todo el año de las cuales participé en su totalidad. Coordinarlas, registrar a veces, promover el debate en torno a cuestiones teóricas y prácticas referentes a nuestro trabajo, proponer soluciones, ideas o medios para vehicular los objetivos fueron algunas de mis formas de aportar y trabajar en equipo.

En el trabajo de campo mi presencia y trabajo fueron igual de constante y comprometido. Los roles asumidos fueron variados aunque predominaban los de motivar y moderar una actividad, o llevar adelante reuniones de coordinación y negociación con los actores de la institución, por sobre tareas de registro en campo.

En cuanto al cumplimiento de trabajos solicitados por los docentes cumplí con la entrega de todos aunque no siempre en tiempo y forma. La realización de los mismos fue siempre con poco tiempo habiendo afectado esto a la calidad del material presentado. En ningún caso carecieron de compromiso y dedicación, pero sí reconozco cierta simpleza en los planteos presentados.

La realización de la minimonografía fue de gran aprendizaje porque me permitió ahondar teóricamente así como compartir y discutir con mis compañeros acerca de temáticas que surgieron durante la práctica y que por el propio ritmo de trabajo se hacía difícil abordar. Personalmente participé de todas las etapas de la elaboración, desde la definición del tema, la búsqueda de bibliografía apropiada, hasta la formulación de tesis y redacción final.

Calificaría mi trabajo del año con un 9.

2010 4C

Autoevaluación implica críticas orientadas a una re-construcción de uno mismo, muchas veces motivada por los errores que observamos en el camino. Seguramente las mismas que nos orientan a re-pensar nuestro trabajo, nuestro accionar y nuestra capacidad como profesionales.

Recuerdo haber escrito sobre mis expectativas sobre el curso en el comienzo de año. Y no está mal tomarlo como punto de partida y explorar las metas propuestas y las dificultades para llegar a las mismas.

Toda mi vida quise ser periodista y cuando llegó ese momento, me ví en el aprieto de tener algunas dificultades, miedos absurdos que obstaculizaban ese aprendizaje. No sé si es una cuestión de foguearse, pero hacer una simple llamada, coordinar una entrevista era un suplicio.

Comunitaria se convirtió en una excusa para poder superar miedos, trabas que uno mismo se pone y que luego no sabe cómo quitárselas de encima. Sin embargo, poco a poco me vi envuelta en un bagaje teórico y metodológico que me gustaba mucho más.

No soy una persona de hablar mucho, muchas veces no he tenido lo suficiente para aportar considerando que era mi primera experiencia del estilo del seminario. A veces soy callada y evalúo, no creo que hablar mucho implique realizar aportes significativos. Siempre me mantuve receptiva frente a las muchas experiencias de aprendizaje de otros compañeros. Creo que ahí también se encuentra la riqueza. Hasta qué punto la participación es exponer de manera asertiva nuestros pasajes por diferentes instituciones. Tal vez es un intento de justificación por no hablar, sin embargo creo que la aprehensión es efectiva siempre y cuando podamos motivarnos y establecer ese vínculo con otro a través del entendimiento y no del apabullamiento.

En resumen, no tuve demasiadas intervenciones en el aula, sin embargo fueron las instancias en donde jugaba un papel importante en el momento de hacer la práctica: las ansias. Conocer, interpretar, escuchar, fueron acciones que motivaron a continuar yendo a las clases y no tomarlo como una expresión cuasi liceal de conformismo: "Si no voy me ponen la falta". No. Cada asistencia era una necesidad porque sabía que esas mismas clases me iban a reconfortar en la práctica e iba a adquirir concepciones básicas que me orientaran para realizar mi trabajo.

Sucedía lo mismo con los seminarios. Es claro que no podemos confundir asistencia con participación. En las actividades propuestas he participado y por mi cuenta también me interesó conocer más a algunos de mis compañeros que se encontraban en el turno de la noche. Conversar sobre su práctica, sobre lo que estaban haciendo más allá de la planificación previa de los seminarios. Ese punto de vista lo considero sumamente significativo. El vínculo con otros estudiantes que no pertenecían al mismo turno, generaba una visión mucho más amplia de lo que constituía el Seminario-Taller.

En cuanto a la plataforma EVA, fui una de las del grupo que hizo uso de la herramienta así como un intento de difusión de la misma. Considero importante su utilización, pero no por el hecho de cumplir con una exigencia del curso, sino como herramienta de orden, de organización. Pasan los meses y uno se da cuenta de la importancia del registro y la precariedad de la memoria. En muchas ocasiones se

intentó establecer una forma de intercambio grupal. Un intento fallido como tantos. Un intercambio grupal como forma de suplir las reuniones esporádicas y efímeras o como intento de colectivizar materiales que nos ayudaran a comprender y mejorar las dinámicas de trabajo.

Y si hablamos de reuniones, hablamos de equipo, grupo o en este caso, suma de individualidades. Pasó un año y no nos conformamos como grupo, y se lo discuto a Pichón Rivière si se levantara de la tumba. En mi caso personal el proceso de aprendizaje no sólo se limita a la adquisición de conocimientos.

Muchas veces permití que las individualidades quedaran por encima de mis convicciones. Si bien me di cuenta cuando este proceso culminó, que haberme hecho oír más y defender posturas por sobre toda imposición hubiera sido la mejor opción. Constituyó por tanto un proceso mucho más complejo y profundo que una mera asistencia a clase o realización de una práctica.

Considero que es importante el proceso grupal, pero también es importante el proceso que cada uno realiza dentro de un grupo, desde su desempeño al establecimiento de relaciones vinculares. Es por eso que rescato lo que no hice como aprendizaje, hacerse escuchar no es imponer sino empezar a establecer un diálogo.

Si bien considero que soy muy teórica, no creo que haya influenciado o haber establecido esa necesidad para que todos maneje los mismos conceptos básicos.

En cuanto al trabajo de campo, considero que las tareas que realicé fueron efectuadas con mucha responsabilidad, dedicación y prolijidad en su ejecución. El ser organicista me ha llevado a tener un buen control del trabajo que venía realizando con mis compañeros e intentando llevar un orden para todo lo que hiciéramos en el liceo.

En cuanto a las tareas realizadas, mi participación fue activa, considero que aprendí desde lo técnico y al haber profundizado en algunos conocimientos de informática hicieron que tuviera un buen manejo de la herramienta. Si bien no tengo del todo desarrollada mi capacidad creativa, insisto en que todas las tareas que debía realizar se hicieron con la mayor prolijidad y organización.

Cabe destacar que estar dando un taller, no sólo modificó esos miedos que tanto me preocupaban sino que contribuyó a un mejor desempeño en otras actividades, tal vez lo podríamos llamar "soltura" o simplemente comprensión y disfrute de lo que estaba haciendo.

Con respecto a la minimonografía ambos estuvimos de acuerdo en el tema y lo que implicaba para ambos hacerlo. Rescato la responsabilidad y dedicación de mi compañero, tal vez este sea un discurso contradictorio para otras partes, pero en mi caso no me resta decir palabras de agradecimiento, por la ayuda que impartió cuando menos tiempo le dediqué a su realización por razones laborales. Sin embargo, aún con mi teoría a cuestas nos supimos respetar y sobre todo ir por el mismo camino y línea de trabajo.

Pese a todo, si tuviera que ponerme una nota y más aun colaborando con este discurso, me pondría un 8. Continuamos una línea de aprendizaje, profesionalismo y organización en lo realizado, así como el tener en cuenta la valoración de uno mismo con lo realizado.