



Foto: Joel Dietle

Gabriela Etchebehere

Magíster en Derecho de Infancia y Políticas Públicas.
Licenciada en Psicología.
Prof. Agreg. Facultad de Psicología.
Universidad de la República, Uruguay

getchebe@psico.edu.uy

Darío de León

Magíster en Derecho de Infancia y Políticas Públicas.
Licenciado en Psicología
Prof. Adj. Facultad de Psicología.
Universidad de la República, Uruguay.

dadeleon@psico.edu.uy

Analía Duarte

Mestranda en Derecho de Infancia y Políticas Públicas.
Licenciada en Psicología
Prof. Ay. Facultad de Psicología.
Universidad de la República, Uruguay.

aduarte@psico.edu.uy

Citación recomendada

ETCHEBEHERE, Gabriela;
DE LEÓN, Darío;
DUARTE, Analía (2016).
«La construcción de un dispositivo pedagógico de formación integral en Psicología». En: InterCambios, n.º 2, diciembre.

La construcción de un dispositivo pedagógico de formación integral en Psicología

Building a pedagogical device of integral training in Psychology

Resumen

Este artículo tiene como objetivo presentar los procesos de formación integral que surgen en el marco de la propuesta Espacio de Formación Integral (efi) «Intervenciones psico-socioeducativas en centros de educación inicial», del Programa Primera Infancia y Educación Inicial de la Facultad de Psicología, Udelar. El modelo pedagógico es analizado a partir de la valoración que hacen sus protagonistas, docentes, estudiantes y actores sociales, focalizando en los aspectos singulares que, por su novedad, producen aprendizajes significativos. El desarrollo de este efi se ubica en los denominados modelos pedagógicos centrados en la formación, que prestan especial atención a la relación pedagógica como propiciadora de un proceso de conformación (Gatti, 1999). En este marco, la docencia en los efi emerge como una práctica social en la cual docentes y estudiantes se forman en el encuentro con la comunidad, en diálogo con la realidad en la que se desarrolla la pasantía y con los sujetos que en ella participan.

Palabras claves:

integralidad, psicología, educación inicial.

Abstract

This article's main objective is to present the processes of integral learning being proposed by the Integral Learning Course «Social Educational Psychology Interventions in Early education centers», which belongs to the Early Childhood Program and Early Childhood Education, Psychology Faculty, University of the Republic. The pedagogical model is analyzed from the assessment made by its main characters, teachers, students and social actors, focusing on the unique aspects that due to their novelty produce meaningful learning. The development of these Integral Learning Course are located in what is called educational models focused on learning (Gatti, 1999) that pay special attention to the pedagogical relationship as a pledge of a process of «shaping» which is part of a personal history and it is given in the encounter with others. From this framework teaching in what we refer to as an Integral Learning Course emerges as a «social practice» in which teachers and students are formed at the meeting with the community, in dialogue with the reality in which the internship takes place and the characters who participate in it.

Keywords:

integrality, psychology, early education.

Introducción

Este artículo tiene como objetivo principal presentar los procesos de formación integral que surgen en el marco de la propuesta Espacio de Formación Integral (EFI) «Intervenciones psicossocioeducativas en Centros de Educación Inicial», del Programa Primera Infancia y Educación Inicial de la Facultad de Psicología, Udelar. Dicha propuesta se presenta en dos modalidades: por un lado EFI de sensibilización, destinado a estudiantes ingresantes en la licenciatura, y por otro lado, EFI de profundización, para estudiantes avanzados en la carrera.

Los llamados Espacios de Formación Integral son dispositivos de aprendizaje que se enmarcan en el llamado proceso de Segunda Reforma Universitaria, específicamente en el componente de renovación de la enseñanza y curricularización de la extensión universitaria (Udelar, 2010).

En el nuevo plan de estudios de la Facultad de Psicología (PELP, 2013) se promueven estos espacios de formación interdisciplinarios e integrales, en los que participan, como se ha mencionado, estudiantes ingresantes y avanzados de diversas disciplinas (sociales, humanísticas, de la salud). Uno de sus objetivos generales es la promoción y ejecución de aprendizajes integrales significativos.

A partir de lo que se define como trayectorias integrales, los EFI a los que se refiere este artículo apuntan a la construcción del rol profesional universitario en lo que es el quehacer del psicólogo en los centros de educación inicial.

A su vez, estos EFI recogen la experiencia de más de 15 años en la formación del rol del psicólogo en educación inicial, enmarcada en las pasantías del entonces denominado Servicio de Educación Inicial. Este formaba parte de los Servicios de Atención a la Comunidad de la Estructura Académica del Instituto de Psicología de la Universidad de la República (IPUR 1988). Por eso, a continuación se describe el pasaje del Servicio al EFI, para luego profundizar en la concepción de los EFI y en la especificidad del EFI objeto de este trabajo, su propuesta pedagógica y de intervención en los centros de educación inicial. Se finaliza destacando los desafíos y aprendizajes de la propuesta.

De los Servicios de Atención a la Comunidad a los Espacios de Formación Integral

El IPUR definía como objetivos de los Servicios «cumplir con la tarea de Extensión en su más amplio sentido bidireccional, aportando a la comunidad y aprendiendo de esta y sus necesidades para capacitar al Psicólogo profesional en las áreas de mayor requerimiento» (CEUP, 1992: 92).

A partir de este anclaje en la extensión, la docencia en servicios se orientó a posibilitar la realización de procesos de construcción de aprendizajes, tanto por la población implicada como por los docentes y estudiantes, en un encuentro de «saberes» que lleva a una producción colectiva. Se plantea así un proceso educativo que permita generar alternativas apropiadas, que faciliten la construcción de soluciones a los problemas de la comunidad a partir de la interacción de los actores universitarios con los no universitarios (FEUU, 1998). Tanto para estudiantes como para docentes, la extensión universitaria constituye un espacio de formación a partir del trabajo en la comunidad. Esta formación implica al sujeto que aprende en su campo de acción, en la medida en que se aprende siendo, se aprende haciendo. Este es un legado del Servicio de Educación Inicial que se continúa al diseñar la nueva propuesta de formación en el marco del EFI «Intervenciones psicossocioeducativas en centros de educación inicial».

Es así que las pasantías por los EFI implican la implementación de dispositivos pedagógicos singulares, acordes con una modalidad marcadamente diferente de la del trabajo en el «aula» o las clásicas «prácticas». El estudiante se enfrenta al ejercicio de una práctica preprofesional, desencadenando una serie de incertidumbres, de cómo posicionarse, en una actitud de implicación diferente de la de otras instancias curriculares. Tendrá que movilizar sus propios recursos para este ejercicio, ir al encuentro de los referentes teórico-prácticos adquiridos durante su formación, para desarrollar aptitudes y actitudes, en un proceso de apropiación

subjetiva de este nuevo lugar (Etchebehere y otros, 2008).

A su vez, la docencia en estas pasantías implica generar situaciones de aprendizaje que permitan recrear conocimientos problematizando la realidad, construyendo sentidos, oficiando el docente de facilitador, soporte y sostén de estos procesos, procurando incentivar el desarrollo de sus potencialidades. Pero a su vez, no solo se enseña desde el decir, sino también desde el hacer, por lo que el docente se constituye también en referente para ese accionar y es permanentemente interpelado por las interrogantes que el estudiante plantea. También es tarea del docente promover un proceso de autonomía que le permita al estudiante ser protagonista en la búsqueda de alternativas creativas frente a los requerimientos que el medio plantea.

Este «hacer» conjunto entre docentes y estudiantes contribuye entonces a la construcción de la identidad profesional de ambos (Etchebehere y otros, 2008).

Los Espacios de Formación Integral

La Universidad en estos últimos años fue procesando un cambio en el que progresivamente ha ido «resignificando al sujeto de formación y fundamentalmente la preocupación por los procesos de aprender; cuestionar las formas tradicionales de relación con el saber [...] y en última instancia avanzar en la resignificación y complejización del rol docente universitario» (Collazo, 2013: 4). En particular, el desarrollo de prácticas integrales en los dispositivos docentes busca superar el modelo universitario, retórico, profesionalista y fragmentado, tanto de las funciones universitarias como de la producción de conocimiento, así como de la comprensión de la realidad sobre la que se trabaja.

La generalización de prácticas integrales en las que los procesos de enseñanza y aprendizaje integren la extensión y la investigación coadyuva a la generación de relaciones sustantivamente democráticas con la sociedad y con la población estudiantil.

Pensar en integralidad no supone el desdibujamiento de las tres funciones universitarias, docencia, extensión e investigación, sino que, por el contrario, a punto de partida de una adecuada integración, estas puedan nutrirse y reforzarse.

Las prácticas integrales suponen:

1. La integración de los procesos de enseñanza y la creación de conocimiento a partir de las experiencias de extensión.
2. Una visión interdisciplinaria tanto de los contenidos de enseñanza que abordan como de los procesos de intervención e investigación.
3. Una concepción de los sujetos de las intervenciones como protagonistas.
4. Una concepción integral de los procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto en sus contenidos como en sus formas, revalorizando la autonomía y el aprendizaje por problemas.
5. Un enfoque territorial e intersectorial en el abordaje de las intervenciones (Arocena, 2011).

Los EFI son identificados por las Unidas de Extensión como una herramienta que ha contribuido a la formación de profesionales, en tanto suponen el desarrollo de diferentes opciones didácticas que confluyen en el ejercicio de un rol profesional (Romano y otros, 2014).

Al decir de Kaplún, la integralidad «pondrá el acento en la imprescindible articulación entre enseñanza e investigación. O, más bien, entre aprendizaje y producción de conocimiento» (2013: 3). La articulación entre docencia, investigación y la extensión que propone la integralidad pone en el centro a la extensión, ya que es a partir de la interacción con la sociedad que se generan las agendas de investigaciones, trabajando con ellos y no sobre ellos, para lograr una mejor transferencia y capitalización del conocimiento. Pero la integralidad también genera oportunidades de aprendizajes particularmente significativos, no solo para los estudiantes, sino para los docentes, al enfrentarlos a problemas concretos (Kaplún, 2013).

La integralidad supone la integración de disciplinas y saberes. Esto se relaciona con lo planteado por Edgard Morin de

que «la supremacía de un conocimiento fragmentado según las disciplinas impide, a menudo, operar en el vínculo entre las partes y las totalidades, y debe dar paso a un modo de conocimiento capaz de aprehender los objetos en sus contextos, sus complejidades y sus conjuros» (2001: 10). La realidad, para ser comprendida y atendida en consecuencia, requiere de enfoques interdisciplinares que puedan dialogar y construir juntos, enfoques que se promueven desde los EFI.

Este dispositivo está generando la posibilidad de repensar las funciones de la Universidad. La articulación de funciones involucra, a través de los EFI, no solo a los docentes, sino también a los estudiantes. Es en el espacio compartido de desarrollo de la propuesta donde se integra o se puede integrar la enseñanza con la extensión o con la investigación o con ambas (Romano y otros, 2014: 48). Con esta modalidad de trabajo, se genera una modificación de los roles de estudiantes, docentes y actores sociales. El primero adquiere mayor protagonismo, instalando relaciones más horizontales entre todos sus actores. «Esta modificación de los roles entre docente, estudiante y actores no universitarios tiene consecuencias desde el punto de vista de la circulación de los saberes. Lo que convoca a los actores es la necesidad de resolución de un “problema” construido con los actores involucrados; por tanto, lo que estructura la relación no es tanto el saber de quien lo pone a disposición de otros, como el no saber que convoca a la búsqueda de respuesta» (Romano y otros, 2014: 49).

El rol docente por su parte se transforma. Surgen nuevas opciones didácticas, diferentes formas de evaluación, nuevas valoraciones de los procesos de aprendizaje.

La horizontalidad con la que se lleva adelante el proceso en los EFI determina que ninguno de los actores implicados tenga por sí la solución de los problemas; todos tienen responsabilidades diferentes, lo que termina generando un mayor protagonismo de todos los participantes involucrados (Romano, 2014).

EFI «Intervenciones psicosocioeducativas en centros de educación inicial»

La propuesta que describimos anteriormente es un EFI de profundización, de carácter anual, que se inserta en centros de educación inicial mediante equipos interdisciplinarios. Simultáneamente, oficia como un dispositivo pedagógico que sostiene al espacio de sensibilización, de carácter semestral, con el cual se articula. De esta manera, se propician el encuentro y el intercambio entre estudiantes en el inicio de la formación con estudiantes avanzados, conformándose un espacio que fomenta un aprendizaje integral entre pares a partir de las actividades enmarcadas en la extensión universitaria.

Al mismo tiempo, la propuesta contempla el acercamiento al trabajo en equipos interdisciplinarios (Trabajo Social, Psicomotricidad, Magisterio, Educación en Primera Infancia), los que se encuentran funcionando en diferentes centros educativos con diversas propuestas en su intervención.

Inicialmente, los objetivos de la propuesta fueron:

- Propiciar el intercambio de saberes y la reflexión conjunta frente al trabajo interdisciplinario en primera infancia y educación inicial.
- Promover espacios de encuentros comunitarios que favorezcan la apertura de los recursos territoriales y los dispositivos universitarios.
- Promover en los estudiantes un acercamiento al rol del psicólogo en el ámbito educativo.
- Propiciar la formación integral a partir del aprendizaje entre pares.

Estos objetivos que se han planteado han sido de carácter general, y por consiguiente han servido de guía principal para el trabajo en los centros educativos. A medida que el dispositivo fue insertándose en las diferentes comunidades y que los equipos de estudiantes fueron acomodándose a los diferentes contextos, se fueron conformando otros objetivos más específicos, directamente relacionados con las intervenciones.

Los equipos de estudiantes se han insertado en centros educativos que responden a diversas propuestas educativas para la

primera infancia: centros de atención a la infancia y sus familias, jardines de infantes públicos y privados, centros comunitarios de educación infantil.

La propuesta pedagógica para el EFI varía según su modalidad:

En la pasantía para estudiantes avanzados (Guía de curso, 2015a), es decir, *EFI de profundización*, se plantean tres instancias: el trabajo de campo, que se corresponde con las actividades en el centro educativo y en la comunidad al que este pertenece; el espacio de interconsulta o supervisión, en el que se discute, planifica y supervisa el trabajo en territorio, y el espacio de plenario, en el que se abordan temáticas teórico-conceptuales que permiten sostener referentes del trabajo en los centros educativos.

Por sus características, la propuesta es de carácter anual. Por lo tanto, conlleva varias etapas a lo largo de la intervención. En este sentido, se conforman equipos de trabajo interdisciplinarios integrados por estudiantes de Psicología y de otras disciplinas afines al ámbito de la primera infancia, quienes concurren a los centros educativos. En esta instancia, es función de los docentes referentes de cada equipo acompañar el proceso de los estudiantes participando en algunas actividades de campo y realizando la coordinación y evaluación permanente de la intervención con los actores.

Las actividades a desarrollar por el equipo están previamente acordadas, planificadas y supervisadas en el espacio de interconsulta, en el que se piensa conjuntamente a partir de las especificidades del contexto de cada centro. Esta instancia, generalmente semanal, oficia como un espacio que propicia el análisis y la reflexión conjuntos de las actividades de campo. En este sentido, se apunta a problematizar la realidad con los estudiantes, procurando comprender la complejidad de los fenómenos que acontecen en las instituciones.

Se promueve el permanente retorno a los conocimientos que los estudiantes han venido incorporando en su formación, para orientar y fundamentar sus acciones. Se ajustan las planificaciones, se evalúa lo realizado, en un trabajo que inicialmente está más guiado por el docente, para luego promover un ejercicio

más autónomo. El trabajo en equipo de estudiantes también requiere de horas de reunión extrafacultad, para planificar y evaluar las actividades a realizar, además de las instancias de trabajo conjunto con docentes y estudiantes de otras disciplinas. Por último, en el espacio de plenario se profundiza en los aspectos teórico-técnicos que sustentan la forma de abordaje propuesta. Es un espacio en el que confluyen todos los equipos y en el que se produce un intercambio de experiencias y vivencias. Se divide en dos semestres, abordando aspectos teóricos de temáticas referentes al quehacer del psicólogo en primera instancia (primer semestre) y se expone el trabajo en los centros educativos en modalidad de ateneos (segundo semestre).

La propuesta presentada para estudiantes ingresantes (Guía de curso, 2015b), es decir *EFI de sensibilización*, es de carácter semestral y se integra en el segundo semestre del año, cuando los estudiantes de profundización ya llevan un tiempo de trabajo en los centros.

Para este EFI de sensibilización, el dispositivo pedagógico cuenta también con tres instancias de trabajo: práctica, teórico-conceptual y plenario.

La práctica implica la ida a los centros educativos en los que se encuentran trabajando los equipos de profundización en conjunto con el docente referente y/o los estudiantes avanzados. La tarea propuesta para los estudiantes de sensibilización es de observación, por lo cual se les propone documentar las actividades realizadas mediante la implementación de un diario de campo.

En este se sintetiza la información recabada, que luego podría servir para la construcción de problemas de investigación o actividades de extensión en el medio. Como parte de la instancia práctica, los estudiantes participan en instancias de supervisión conjunta con estudiantes de profundización, generalmente antes de la salida a terreno. Al mismo tiempo asisten a los plenarios propuestos para los estudiantes de profundización, en los que se proponen la discusión y el análisis de las experiencias de trabajo presentadas. Durante todo el semestre participan, además, en una instancia semanal teórico-conceptual en la que se trabajan los

soportes que permiten darle sentido al proceso de formación.

La evaluación del trabajo realizado por los equipos de estudiantes, tanto para profundización como para sensibilización, es continua. Al terminar las intervenciones se elaboran trabajos finales, cuyas características dependen del grado de formación en el que se encuentre el estudiante.

La modalidad de trabajo de los equipos en las intervenciones en los centros responde teóricamente a un abordaje que parte de la atención primaria en salud (APS), que contribuye a mejorar el nivel de salud de la población con acciones de prevención y promoción, en las que la educación juega un rol protagónico.

El trabajo en los centros de educación inicial prioriza el trabajo grupal con los distintos actores implicados: niños y niñas, familias, personal del centro educativo y comunidad.

Esta modalidad se contraponen al modelo más conocido del psicólogo trabajando con los niños «problema», realizando estudios en el gabinete psicológico. En esta propuesta el psicólogo se posiciona en el rol de copensor, con los distintos actores institucionales, de las situaciones cotidianas que se dan en los centros educativos buscando promover el desarrollo integral de niños y niñas (Etchebehere y otros, 2008). De esta manera, las intervenciones se van ajustando a las necesidades de los centros de educación inicial.

Algunas de las tareas que se desarrollan responden a los aportes de la investigación acción educativa, la observación participante y el trabajo en grupos. Se comienza valiéndose de los aportes de la observación participante para acercarse a los grupos con los que se trabajará, así como a la modalidad de trabajo de los equipos de los centros educativos, su organización y funcionamiento. Ello permite la elaboración de un diagnóstico situacional, en el que se piensan ejes de intervención y objetivos, lo que deriva en un plan de trabajo que guiará la intervención. La construcción de las acciones a desarrollar se hace de manera conjunta entre docentes, estudiantes, equipos de los centros, niños y familias.

Para el trabajo con los diferentes actores se propone la modalidad de taller, lo

que permite un abordaje grupal de las situaciones que emergen como demandas del centro. Al mismo tiempo, se pueden llevar adelante intervenciones de carácter más individual, mediante entrevistas de orientación, que generalmente son llevadas adelante por el equipo interdisciplinario de estudiantes, previamente supervisadas con el docente referente.

El trabajo en equipos interdisciplinarios permite un abordaje más integral de las situaciones que se plantean en los centros educativos, al tiempo que permite un mejor «pienso» y por ende un mejor seguimiento y monitoreo. Además, permite un abordaje en red, que resulta muy efectivo a la hora del trabajo en y con instituciones.

Desafíos y aprendizajes

A partir del trabajo realizado con los centros educativos, los participantes (equipos de dirección, personal docente y no docente) identifican como principal desafío el poder constituirse, junto con los estudiantes, como un equipo de trabajo. La capacidad de adaptación es significada y puesta en juego cada año para integrar a los nuevos estudiantes en el ejercicio de su rol. Para los centros, el contar con una mirada extranjera, que contribuya a problematizar las prácticas naturalizadas y novedosas, permite complejizar la realidad, habilitando el despliegue de nuevas alternativas, en pos de la mejora de los procesos educativos (De Gregorio y otros, 2015).

El personal de los centros educativos jerarquiza el proceso de construcción del equipo interdisciplinario con los universitarios como un aprendizaje que no suele tener en el ejercicio cotidiano. Tiempo para compartir las miradas que devienen de cada saber disciplinar, para pensar sobre lo que se hace, para construir los acuerdos; tiempo para poder crear el espacio de reflexión (De Gregorio y otros, 2015). Tiempo signado por el respeto y la valoración del otro, en el que la horizontalidad que caracteriza a las actividades de extensión adquiere sentido de retroalimentación estructurante, indispensable para que funcione el equipo de trabajo. Por su parte, los estudiantes del ciclo de

graduación valoran la posibilidad de realizar una pasantía preprofesional exigente, en la que, en el uso de una progresiva autonomía, ponen en juego múltiples competencias en un contexto de enseñanza-aprendizaje cuidado. La capacidad para trabajar en equipo, la flexibilidad, escucha, tolerancia a la frustraciones, junto con la posibilidad de aprender haciendo en contextos reales, en los que la formación recibida pueda capitalizarse, son solo algunos de los aprendizajes identificados.

En otro sentido, los estudiantes del EFI de sensibilización de ingreso en la formación destacan tres grandes aportes. Uno referido al ejercicio del rol del psicólogo, en la medida en que les permite comprender otros ámbitos de inserción no conocidos. En segundo lugar, el poder vivenciar cómo los estudiantes del ciclo de graduación abordan las acciones que devienen durante el trabajo en el centro, cómo las problematizan en los espacios de supervisión y cómo las transitan en sus equipos de trabajo aporta un valor exponencial a sus aprendizajes, por la cercanía de sus propios procesos formativos. Por último, les permite vivenciar un nuevo vínculo docente-estudiante, en el que la autonomía y la circulación del saber adquieren nuevas significaciones.

El docente pasa a ocupar el rol del que pregunta, escucha, cuestiona, significa al otro en su ejercicio, además de portar un saber.

El ejercicio docente se ve año a año interpelado por el desafío de habilitar procesos, producir efectos, ayudar a generar transformaciones, en los que la evaluación se convierte en una pieza clave para mantener actualizados los dispositivos de enseñanza y aprendizaje.

Con relación a lo que significa como aporte a los centros educativos, es significativo el proceso de construcción de estrategias que contribuyan a un cambio social, que realizan de forma conjunta, en el que el rol de protagonistas los ubica en un nuevo lugar como estudiantes.

Esto se relaciona con los resultados de la investigación sobre los EFI de Romano y otros (2014), que constata que uno de los aspectos más valorados por los estudiantes del EFI es la posibilidad de generar espacios de construcción conjunta entre

docentes, estudiantes y actores no universitarios, desde donde logran vivenciar el vínculo de reciprocidad de la Universidad con la sociedad, que enriquece el proceso de aprendizaje.

Para finalizar

El desarrollo de estos EFI se ubica en los denominados modelos pedagógicos centrados en la formación, que prestan especial atención a la relación pedagógica como propiciadora de un proceso de «conformación» que se inscribe en una historia personal y se da en el encuentro con los otros (Gatti, 1999).

Como fuera expresado, las experiencias por las que transcurre la formación de los estudiantes implican el pasar a ser integrante de un equipo de trabajo, con el docente y otros estudiantes. A esto se suman las experiencias a partir del vínculo con otros actores: niños, niñas, familias, personal de los centros. Es en el análisis y la reflexión acerca de estas múltiples interacciones que se dan los procesos de transformación y conformación de la identidad profesional.

Los EFI resultan así una forma particular de transitar en la Universidad, en la que se estrechan las relaciones entre el conocer y el saber con la experiencia y la vivencia de formación (Romano, 2014). Se apunta a la formación de profesionales reflexivos, que puedan pensarse a partir de sus praxis, de un proceso grupal en el cual la integración del hacer con el sentir y el pensar sea imprescindible.

En este marco se entiende la docencia en los EFI como una *práctica social* en la cual docentes y estudiantes se forman en el encuentro con la comunidad, en diálogo con la realidad en la que se desarrolla la pasantía y con los sujetos que en ella participan. Se trata de salirse del mero ejercicio pedagógico brindado en el marco del aula, para pasar a intervenir en la realidad (Romano, 2014), y desde allí construir en conjunto.

Esto le imprime al perfil preprofesional un rol proactivo, de reinención constante, en el que la motivación individual se construye a partir del sentido colectivo que los participantes le dan al proceso de enseñanza y aprendizaje.

Referencias bibliográficas

- AROCENA, R. (2011). *Una mirada al camino recorrido apuntando a redoblar esfuerzos*. Rectorado de la Udelar. Montevideo.
- CAMBÓN, V.; DUARTE, A.; PÉREZ, D. y SILVA, P. (2012). Sobre el trabajo interdisciplinario en primera infancia. En *En-clave inter. Procesos, contextos, resultados*. Montevideo: Espacio Interdisciplinario, Udelar.
- CARRASCO, J. C. (1989). Extensión, idea perenne y renovada. En *La Gaceta Universitaria*. Año 3, n.º 2-3. Montevideo: Udelar.
- CENTRO DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE PSICOLOGÍA (1992). Anteproyecto de estructura del IPUR. En *Historia de la Universidad y de la psicología en el Uruguay*. Montevideo: CEUP.
- COLLAZO, M. (2013). El cambio curricular, una oportunidad para repensar(nos). En *InterCambios* n.º 1, marzo.
- DE GREGORIO, A.; DE LEÓN, D.; GRAMOS, N.; LEITES, L. y RIBEIRO, C. (2015). *Construyendo interdisciplina desde la extensión. Desafíos y oportunidades*. Inédito.
- ETCHEBEHERE, G. y otros (2008). *La educación inicial. Perspectivas, desafíos y acciones*. Montevideo: Psicolibros.
- FACULTAD DE PSICOLOGÍA (2013). PLAN DE ESTUDIOS PSICOLOGIA (PLEP 2013). Recuperado de <http://plan2013.psico.edu.uy/>
- FACULTAD DE PSICOLOGÍA (2015a). Guía de curso EFI de profundización «Intervenciones psicosocioeducativas en centros de educación inicial». PELP 2013. Recuperado de <http://sifp.psico.edu.uy/print/60317445>.
- FACULTAD DE PSICOLOGÍA (2015b). Guía de curso EFI de sensibilización «Intervenciones psicosocioeducativas en centros de educación inicial». PELP 2013. Recuperado de <http://sifp.psico.edu.uy/print/60317445>.
- FEDERACIÓN DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DEL URUGUAY (1998). *Hacia la revalorización de la extensión universitaria*. En *Primer Encuentro Estudiantil sobre Extensión Universitaria (posdictadura)*. Cerro Largo: FEUU.
- GATTI, E. (1999). Modelos pedagógicos en la Educación Superior. Ponencia en el *Congreso de Pedagogía 99. Encuentro por la Unidad de los Educadores Latinoamericanos* (Cuba). Inédito.
- GIORGI, V. (2004). Encuentro entre enseñanza y extensión universitarias: un camino hacia la auténtica excelencia. Ponencia en la jornada *La enseñanza y la extensión universitarias, un encuentro necesario*. CSE-CSEAM.
- KAPLÚN, G. (2013). La integralidad como movimiento instituyente en la universidad. En *InterCambios*, n.º 1, marzo.
- MORIN, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. México: Unesco.
- ROMANO, A.; D'AMBROSIO, L.; SILVERA, A. y MÉNDEZ, V. (2014). *Informe final. Evaluación de las políticas de extensión: la experiencia de los Espacios de Formación Integral (EFI)*. Recuperado de http://www.extension.edu.uy/sites/extension.edu.uy/files/INFORME_FINAL_definitivo.pdf.
- UDELAR (2010). *Hacia la reforma universitaria #10. La extensión en la renovación de la enseñanza: Espacios de Formación Integral*. Montevideo: Rectorado Udelar.

