



## DESAFIOS E ITINERARIOS DE LAS PRÁCTICA APRENDIZAJE SERVICIO: UNA INVESTIGACIÓN COMPROMETIDA

Carpinacci, Graciela; Lora, Adriana y Ros, Nora

UNCPBA FCH

[gachicarp@gmail.com](mailto:gachicarp@gmail.com), [adrianalora25@gmail.com](mailto:adrianalora25@gmail.com), [nora.ros@live.com](mailto:nora.ros@live.com)

### Resumen

En el ámbito de una sociedad en la que se han producido cambios sustanciales en la organización social, económica y cultural; el conocimiento, la información y la comunicación cobran una relevancia tal que le imponen a la educación nuevas exigencias. En este complejo contexto, el sistema educativo se ve obligado a una reorganización donde el modelo clásico de transmisión de conocimientos sea reemplazado por un nuevo modelo en el que la producción y la construcción de saberes apunten a promover capacidades y competencias acordes a esa realidad dinámica, en la que los futuros profesionales deberán incluirse como partícipes activos.

Para ello, se propone profundizar, por un lado, las características y condiciones en que se desarrollan los espacios de práctica pre-profesional, considerados como actividades articuladas de docentes y alumnos en las carreras de la Facultad de Ciencias Humanas.

Describiendo y analizando las prácticas de aprendizaje en servicio, como prácticas pedagógicas transformadoras, ya que tienden a la reconstrucción del sentido público y democrático de la práctica docente y se constituyen en espacios de construcción de la identidad docente de los sujetos en formación. Tomando como población a considerar los alumnos del Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial, carrera que se dicta en la Facultad de Ciencias Humanas.

**Palabras Clave:** Formación docente; Prácticas pedagógicas; Investigación-extensión universitaria





## Experiencia de Investigación

Nuestro proyecto de investigación, denominado *Las Practicas aprendizaje servicio como experiencias formativas transformadoras en el profesorado de educación inicial*, perteneciente al programa *Sujetos que aprenden y sujetos que enseñan en la Universidad. Perspectivas actuales en la formación inicial de docentes*, está aprobado por la SeCAT Código 03/D253, pertenece a la Carrera de Profesorado y Licenciatura de Educacion Inicial de la FCH de la UNCPBA

## Su Fundamentación

La práctica pedagógica es parte de los procesos de formación del alumno, futuro docente.

Entendemos la práctica pedagógica como un lugar de aprendizaje sistemático desde donde los docentes deben orientar a los estudiantes hacia el entendimiento de las acciones de formación curricular, para tratar de construir conceptualizaciones teóricas que les faciliten la comprensión del conjunto de procesos complejos y multidimensionales, asociados a todas aquellas tareas que un docente realiza en su puesto de trabajo.

Por lo tanto, podemos decir que un aspecto fundamental de la práctica tiene que ver con la relación entre el saber que ofrecemos en la formación y el ser docente. Consideramos que los saberes deben permitir, más allá de su comprensión y adquisición, vivir una experiencia de transformación. (Contreras, 2010). En este marco, la práctica debería constituirse en un espacio que permita a los estudiantes, futuros docentes, aprender las características, significados y funciones sociales de su tarea (Contreras, 1987), mediante la reflexión y cuestionamiento de sus propios saberes sobre lo que significa enseñar.

La concepción crítica de la práctica apunta a su revalorización como espacio para la construcción de problemas y de reflexión de la acción, como así también la recuperación del debate acerca de la función socializadora de la escuela y el rol asignado al docente en este proceso. (Davini, 1995, Edeltstein, 1995).

En este sentido consideramos que el docente debe llegar a ser un profesional de la educación. El concepto de rol docente profesional se refiere a la posición laboral que





en el ámbito escolar tiende a maximizar un compromiso con la práctica educativa que opere como factor de adaptación y creación de métodos y técnicas adecuados a los objetivos, circunstancias y características de los sujetos (PIIE, 1991) Por lo tanto, se considera que el rol profesional es el que contribuye de manera más eficaz al mejoramiento de la calidad educativa. Para llegar a ser un profesional de la docencia se debe atravesar previamente una etapa de formación específica que brinde las herramientas necesarias habilitantes para desempeñar dicho rol. En esta línea, Contreras (1991) señala tres dimensiones para considerar a la docencia como una profesión: competencia profesional, obligación moral y compromiso con la comunidad.

Un docente profesional competente, es aquel que en su desempeño laboral, es capaz de transferir y adaptar varios esquemas de actividad a diversas situaciones o problemas que se le presentan. Las competencias se crean y se recrean continuamente en la práctica profesional, no se adquieren en una etapa de formación inicial y se aplican directamente, sino que deben contener un fuerte componente reflexivo y ético relacionado con la ejecución profesional a la que se vincula. De esta manera, las competencias adquieren sentido en relación con la innovación permanente en la práctica profesional (Pavié y Alex, 2011).

Los nuevos tiempos, relacionados entre otras cuestiones a los avances tecnológicos y a la crisis socioeconómica, exigen del docente nuevas funciones, o sea la revisión de su rol tradicional a través de la investigación sobre sus propias prácticas para ponerlo en consonancia con las circunstancias actuales.

Fortalecer la identidad, la presencia y la significación social de la profesión docente, implica desarrollar un análisis histórico-crítico de la práctica profesional docente (atendiendo a las necesidades sociales, culturales, políticas, educativas y del mundo laboral-profesional). En este contexto, la transformación de la práctica docente debe alentar la construcción de una profesión docente transformadora de la educación, que se articule con los procesos de transformación de la sociedad, la política y la cultura (Torres, 2001).

El accionar del docente de Nivel Inicial, tradicionalmente se desarrolló dentro del Sistema Educativo, por lo tanto su formación práctica se realizaba sólo dentro de ese ámbito. Pero hoy ese horizonte formativo se amplió. Existen otros espacios -Sociedades





de fomento, Comedores, Centros de atención a la Infancia, Bibliotecas, etc.- donde se realizan actividades educativas que tienen como destinatarios niños vulnerables, en *situación de riesgo*<sup>1</sup> y que actualmente son conocidos por nuestros alumnos como parte de su formación dentro de la categoría prácticas solidarias en servicio. Las mismas apuntan a brindar la posibilidad de llegar a constituir una experiencia formativa, en el sentido que lo toma Contreras, como “algo que nos afecta, que nos implica subjetivamente, que nos transforma”.

Creemos que ya no es argumento la característica de *no salir de lo formal* para evitar en la formación del docente los elementos de práctica, subjetividad y pensamiento necesarios para que los alumnos, futuros docentes, adquieran competencias y también dominen así la capacidad de formar en competencias, tales como resolución de problemas, implementación de estrategias adaptadas al contexto, reevaluación de situaciones, etc., a sus futuros alumnos.

La ampliación de los espacios escolares y comunitarios busca favorecer la diversidad de experiencias, ya que abren la oportunidad a otras formas de saber y a otras formas de relación con el saber; como también abren la oportunidad a un pensar-se, a otras formas de relación consigo, como fuente en sí de saber y de ser. Y esto tanto para los estudiantes como para los docentes involucrados.

La tarea de enseñar requiere respuestas particulares a situaciones específicas difíciles de modelizar o de resolver desde afuera (Zelmanovich, 2007; Contreras, J., 2010).

Nuestro trabajo, no sólo intenta comprender a través de la investigación, la situación actual de la formación docente históricamente construida del Profesorado en Educación Inicial, sino también alternativas de transformación. De modo integrador, se pretende recuperar los contextos comunitarios desde una mirada pedagógica, en un proceso público y cooperativo donde profesores y alumnos se involucren en el cambio, con una visión política de la educación. Se trata de recuperar la experiencia en la formación del profesorado desde una reflexión que permita rescatar el conocimiento aprendido, vislumbrar nuevos caminos y ensayar nuevas propuestas (Edelstein, 2003).





Y en este sentido se destaca la importancia de haber seleccionado la investigación acción participativa<sup>ii</sup>, para comprender la realidad educativa, intervenir y transformarla por la acción cooperativa.

### **Los Objetivos son**

- Describir y analizar las propuestas pedagógicas realizadas por los docentes para efectivizar las prácticas solidarias en servicio.
- Explorar las posibilidades y limitaciones de las prácticas solidarias en servicio.
- Describir en qué consisten las prácticas desarrolladas por los estudiantes.
- Caracterizar los materiales curriculares de los que surgen las propuestas de prácticas solidarias en servicio.
- Conocer la perspectiva de docentes y alumnos involucrados en acciones de prácticas solidarias en servicio.
- Obtener información útil para el diseño y ajuste de acciones pedagógico-didácticas orientadas al mejoramiento de las prácticas.

### **Metodología**

En este trabajo consideramos apropiado recurrir a estrategias metodológicas de corte cualitativo. Utilizaremos técnicas de recolección de información tales como la entrevista, la observación, reuniones de discusión y el análisis de fuentes secundarias tales como auto-informes, grabaciones, filmaciones, relatos de experiencia, entre otros.

Preveamos la realización de entrevistas a docentes, alumnos y otros actores intervinientes. Las entrevistas serán complementadas con la recolección y análisis de las propuestas pedagógicas de los docentes y de los proyectos.

### **Algunos avances...**

En un primer período la investigación se propuso la definición de conceptos y el relevamiento de distintas experiencias, investigaciones y bibliografía sobre las prácticas solidarias en servicio.





Con respecto a esta actividad y a modo de avance podemos decir que a partir de la indagación bibliográfica hemos detectado tres tipos diferentes de experiencias educativas solidarias:

- **Iniciativas solidarias asistemáticas:** Se refieren a actividades ocasionales que apuntan a atender una necesidad específica, no son parte de un Proyecto Educativo Institucional (PEI) y generalmente tienen que ver con lo asistencial. En ellas no se evalúan la participación de los estudiantes ni los aprendizajes desarrollados. Un ejemplo de este tipo de prácticas podrían ser las colectas solidarias.
- **Servicio comunitario integrado al PEI:** Se refieren al desarrollo de experiencias de acción solidaria con finalidad educativa amplia, pero donde no se planifica formalmente la articulación entre la actividad comunitaria y los contenidos curriculares. Este tipo de actividades forman parte explícita de una institución y son asumidas formalmente por la conducción educativa. Un ejemplo de este tipo de prácticas serían las realizadas por los colegios confesionales.
- **Aprendizajes-servicio:** Este tipo de acciones son consideradas como una clase de metodología pedagógica ya que involucran: estudiantes, docentes, comunidad, donde existe una articulación explícita de las actividades de servicio con los contenidos del aprendizaje académico.

En cuanto a definiciones e importancia del concepto de Aprendizaje-servicio para este trabajo, sólo enunciaremos algunas, obtenidas a partir de un estudio del arte de la temática

Para el Dr. Andrew Furco, Director del Service-Learning Research and Development Center de la Universidad de California-Berkeley, “El aprendizaje-servicio es una pedagogía de enseñanza por la que los estudiantes adquieren una mejor comprensión del contenido académico aplicando competencias y conocimientos al beneficio de la sociedad”.

Timothy Stanton (1990) vincula el aprendizaje-servicio a la llamada *educación experiencial*.

“Es una forma de aprendizaje experiencial, una expresión de valores -servicio a los demás- que determina el objetivo, la naturaleza y el proceso de un intercambio social y educativo entre aprendices (estudiantes) y las personas a





los que ellos sirven, y entre los programas de educación experiencial y las organizaciones comunitarias con las que ellos trabajan.”

En América Latina, el concepto de aprendizaje-servicio se ha desarrollado, por ejemplo, en el *Programa de Trabajo Comunal* de la Universidad de Costa Rica, que “...consiste en la obligatoriedad de todo estudiante, para graduarse, de ofrecer un número determinado de horas de trabajo a la comunidad en proyectos interdisciplinarios en los que, con la guía de un profesor, los estudiantes se vinculan crítica y creativamente con la comunidad para contribuir con la solución de problemas y necesidades. Se trata, en esencia, de una actividad académica que cumple, a la vez, objetivos de servicio al país y de formación en los estudiantes de valores y actitudes de responsabilidad y solidaridad social” (Gonzalez, pp.76-77).

Podemos decir que actualmente la Secretaría Académica y la Secretaría de Extensión de la UNCPBA, denominan a esta modalidad como prácticas socio-comunitarias. En mayo de 2013 se realizó una Jornada de trabajo “con el objetivo de *reflexionar sobre los distintos sistemas de prácticas vivenciales y, particularmente, de las prácticas socio-comunitarias* que son realizadas por la Universidad, en el afán de que éstas integren un proceso regulatorio, poniendo en debate su presencia obligatoria en los espacios curriculares (...)

### **Para destacar: Inclusión en el currículum de formación de prácticas solidarias de aprendizaje -servicio. Vínculos y tensiones de una innovación**

Una alternativa para llevar adelante la innovación anteriormente planteada y poder investigarla, fue comenzar a trabajar desde el Área de Prácticas las denominadas prácticas de aprendizaje en servicio como categoría pedagógica, ya que a través de ellas se desmitifican ciertas representaciones relacionadas a las formas de transmisión de los conocimientos académicos; a la manera en que los alumnos efectivizan la transposición didáctica de los conocimientos adquiridos en la formación universitaria y a la demanda del contexto social.

Ahora bien, a las prácticas aprendizaje-servicio las trabajamos a través de diferentes Proyectos de Aprendizaje-Servicio, entendiéndolos como un servicio solidario protagonizado por los estudiantes de la carrera Profesorado y Licenciatura en





Educación Inicial, destinado a atender, en forma acotada y eficaz, necesidades educativo-sociales reales y efectivamente sentidas de una comunidad, planificadas institucionalmente en forma integrada con el currículum, en función del aprendizaje de los estudiantes y del proyecto educativo institucional (Denkberg , y Gojman, 2007).

En 2004 comenzamos con el Proyecto Prácticas Socio educativas en los Barrios de Tandil. El mismo en un primer período 2004-2006, se desarrolló en la Asociación Amigos de la Cocina Solidaria “Ña Amanda”, (ONG 3989). Durante el período, 2007-2010, en el Centro Comunitario Nuestra Señora de la Paz Asociación Civil Rincón Solidario- MP 16470 Leg. 1/86425. En el año 2012 en la Biblioteca Domingo Faustino Sarmiento del Barrio de Villa Italia. A partir de 2013 con el Proyecto Infancias en Juego, en dos Hogares convivenciales para niños de la ciudad de Tandil.

En todos estos espacios para lograr los insumos para nuestra investigación se optó por una propuesta de encuentros bajo la metodología de taller, por considerar que los mismos representan un dispositivo de trabajo con y en grupos que cuentan con objetivos comunes preestablecidos. En donde se establece una relación dialógica de saberes y experiencias, con activa participación de los integrantes para la construcción colectiva de aprendizajes. Conjugando teoría y práctica en un *aprender haciendo* y un *hacer aprendiendo*. El taller en la concepción metodológica de la educación popular es: un dispositivo de trabajo con grupos, que es limitado en el tiempo y se realiza con determinados objetivos particulares, permitiendo la activación de un proceso pedagógico sustentado en la integración de teoría y práctica, el protagonismo de los participantes, el diálogo de saberes, y la producción colectiva de aprendizajes, operando una transformación en las personas participantes y en la situación de partida (Cano, 2010).

Las acciones propiciadas desde el proyecto apuntan a los requerimientos de las Instituciones: la formación e integración de niños en situación de vulnerabilidad. A su vez, se propone la formación de recursos humanos, propios de cada institución, en cuanto a brindarle algunas estrategias de intervención para la sustentabilidad de los espacios generados.





Con respecto a lo anteriormente planteado creemos importante recuperar las reflexiones de la Licenciada en Trabajo Social Mercedes Steigmeier, representante de la institución Nuestra Señora de la Paz.

“(…) Fue la primera experiencia a cargo de alumnas de la carrera de Educación Inicial. Y el único taller donde se trabajó de forma integral diversas áreas (música, lectura, pintura, etc.)

Participaron semanalmente entre 15 y 20 niños. Sus edades variaron desde los 2 a los 10 años. Destacando que se lograba integrar las distintas edades compartiendo las actividades.(…) Las actividades realizadas siempre fueron variadas, permitiéndoles a los niños conocer un abanico de materiales, instrumentos, cuentos, canciones, etc. que por distintos motivos no están a su alcance (…)

(…) El impacto de este espacio en el barrio fue muy positivo, los niños y las madres año a año esperaban el comienzo del taller. Desde la institución siempre se reservó el día y el horario para mantener el espacio. El desarrollo del mismo permitió al centro comunitario brindar un espacio recreativo durante 4 años a todos los niños del barrio.

Por otro lado, las donaciones realizadas a la institución- una biblioteca y cerca de 100 libros- también fueron muy importantes, ya que es un centro en formación construido por las mismas familias, donde muchas veces adquirir ciertas herramientas de trabajo resulta inaccesible.

Por lo tanto se considera este taller como una experiencia positiva tanto para la institución como para los niños y la comunidad barrial en general”. (Mercedes Steigmeier)

En cuanto a la formación de nuestros alumnos, este tipo de prácticas pretende que desarrollen conocimientos, actitudes y reflexiones, trabajados en la formación universitaria. En relación a esto compartimos reflexiones expresadas por alumnas de la carrera

“(…) Las expectativas que teníamos antes de ingresar a la institución eran muy buenas. Sabíamos que nos íbamos a encontrar con un grupo heterogéneo de niños, en cuanto a edades y además que era una institución diferente en comparación a otras que veníamos realizando nuestras prácticas curriculares.

En Nuestra Señora de la Paz, realizamos prácticas aprendizaje servicio mediante la implementación de diferentes talleres, tales como: plástica, expresión corporal, música, expresión teatral y lengua. A pesar de que en esta oportunidad las prácticas fueron evaluadas, nos sentimos muy cómodas al momento de desarrollar las actividades y en vez de considerarlo como otra instancia de evaluación lo tomamos con un espacio de aprendizaje como una experiencia nueva y enriquecedora (…)

“(Ma. Florencia. Ana, Paula, Marcela. Alumnas de 3er. Año de la carrera)





En cuanto al diálogo de saberes y la formación de diferentes recursos humanos que comparten una institución específica: un Hogar convivencial de Tandil, una de las docentes de la carrera involucrada en el proyecto opina:

“Para realizar el siguiente informe me apoyo en el trabajo desarrollado por el equipo de alumnas, graduadas y docentes que concurrimos al Hogar Fantasías y Colores durante cuatro encuentros consecutivos.

Es de destacar el buen vínculo establecido entre: a) las coordinadoras; b) las coordinadoras y los referentes de la institución; c) las coordinadoras y los niños/adolescentes del hogar; En cuanto al vínculo entre las coordinadoras, considero importante el respeto por el aporte de cada una de las participantes, la escucha y observación cuando cada una da una consigna, enseguida nos sumamos activamente y no se cuestiona en ese momento. Esta dinámica hace que se respire un clima tranquilo y distendido entre nosotras y ese no es un tema menor, dado que si fuera a la inversa, la tensión además de percibirla los coordinadores también la perciben los niños y eso dificultaría la actividad. En lo que se refiere al vínculo con los referentes del lugar, es muy valioso el aporte que realizan dado que colaboran para que no haya dispersión en general, y en particular con la Play Station y el televisor, nosotras se los decimos a los chicos pero la palabra del referente es importante para ellos y la respetan. En algunas actividades los referentes participan y esto es significativo porque se involucran y comparten con los niños también desde lo lúdico, más allá de las tareas de cuidado que tienen asignadas. Esta sumatoria de vínculos favorables posibilitó que el espacio propuesto desde el proyecto fuera esperado con ganas por los niños (y por nosotras también), esto se evidenciaba en la forma afectuosa en que fuimos recibidas cada encuentro (besos, abrazos, chistes, por ejemplo) y en la manera en que preguntaban qué íbamos a hacer (alegres, curiosos, ansiosos).

En cuanto a las actividades propuestas, considero valioso haber tomado en cuenta las sugerencias de los chicos, que responden a intereses variados de acuerdo a la amplia franja etárea (de 2 a 15 años). Excepto la primera clase, las siguientes proponían actividades de exploración de objetos, armado, manipulación, etc. lo que implicaba en la mayor parte del tiempo un trabajo más bien individual para luego pasar a una parte colectiva y de socialización de lo que cada uno realizó: pulseras, formas con masa, títeres, desfile con vestuario, baile, etc.

Por último, agrego que acuerdo con la decisión de continuar en cada institución con el mismo grupo de coordinación, porque el vínculo positivo que se fue logrando está basado en la confianza que, como sabemos, se va construyendo lentamente y con continuidad.”(Prof. Josefina Villamañe).





## Reflexiones finales...

El trabajo que llevamos a cabo nos ha posibilitado pensar otros discursos sobre la Infancia, adheridos a nuevos espacios, contextos y posibles lugares de trabajo docente.

Esto lo hemos realizado porque estamos convencidas de que la democratización de la sociedad es también una tarea inherente a la Universidad, a su actividad educativa, a la significación social de los aprendizajes y al trabajo grupal como interacción social.

Las prácticas de aprendizaje- servicio nos permitieron vivenciar a la educación como un espacio de diálogo, que intenta darle voz a los que habitualmente no la tienen y con esto nos referimos tanto a la comunidad, a la que va dirigida, como a nuestros propios alumnos, siendo esto fundamental para abordar las necesidades de una realidad heterogénea amplia y compleja.

## Referencias Bibliográficas

Alliaud, A. y M. Davini (1995) *Los maestros del siglo XXI. Un estudio sobre el perfil de los estudiantes del magisterio*. Tomo I Buenos Aires: Miño y Dávila.

Ander Egg, E. (2004) *Métodos y técnicas de Investigación Social. Cómo organizar el trabajo de investigación*. Buenos Aires: Lumen Humanitas.

Birgin, A., Braslavsky, C.; Duschatzky, S., Kisilevsky, M. y D. Pinzasz, (1992) *Formación de Profesores*. Buenos Aires: FLACSO/Miño y Dávila.

Brunner, J (2000) *Educación y escenarios del futuro: nuevas tecnologías y sociedad de la información* Santiago de Chile: Serie Documentos de PREAL 16.

Cano, A. (2010) *La metodología de taller en los procesos de educación popular*

Chartier, R. (1996) *Escribir las Prácticas. Foucault, de Certeau, Marin* Buenos Aires: Manantial.

Contreras, J. (1987) De estudiante a profesor. Socialización y enseñanza en las prácticas de enseñanza. En *Revista de Educación* 282. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Contreras, J. (1991) *Enseñanza, currículum y profesorado*. Madrid: Akal.





Contreras, J. (2010) Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal. En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68

Davini, M. C. y A. Alliaud, (1995) *Los maestros del siglo XXI*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Davini, M.C. (1998) *El currículum de formación del magisterio*. Argentina: Miño y Dávila.

Davini, M.C. (1995) *La formación docente en cuestión: política y pedagogía* Buenos Aires: Paidós.

Denkberg, A y Gojman, S. (2007) La escuela, agente cultural del ámbito comunitario Clase 32. En *Diplomatura Currículum y prácticas escolares en contexto*. Argentina: FLACSO.

Edelstein, G.E. (2003) Prácticas y residencias: memorias, experiencias, horizontes... En *OEI - Revista Iberoamericana de Educación* 33.

Follari, R. y E. Soms (1994) *La Práctica en la Formación profesional*. Buenos Aires: Humanitas.

Frigerio, G. y M. Poggi,(1992) *Las instituciones educativas. Cara y Ceca* Buenos Aires: Troquel.

Furko, A. *Service-Learning Research and Development Center*  
<http://gse.berkeley.edu/research/slc/>

González, M. La experiencia de Costa Rica desde la Universidad Nacional. En *Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo. Actas I Seminario*.

Palacios, M.A. (2001) *La educación en América Latina y el Caribe. Los procesos pedagógicos*. Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal en Educación en América Latina y el Caribe. ED-01/PROMEDLAC VII/ Documento de Apoyo Disponible en la Wide World <http://www.unesco.cl/promedl7/prospectivas/palacios.pdf>>

IPE Sede Regional del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (2002) Experiencias Solidarias en la escuela. En *Informes periodísticos para su publicación N° 10* Buenos Aires





Lionetti L. (2001) *El magisterio, el moderno apostolado laico. en La socialización política y la formación de los formadores en la Argentina (1870-1916)* Tesis Doctoral Universidad Autónoma de Madrid Facultad de Filosofía y Letras Departamento de Historia Moderna Madrid

Panza González, M. (1990) *Pedagogía y currículo*. México: Gernika.

Pavié, A. (2011) Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente. En *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado REIFOP*, 14(1), 67-80.

Puigrós, A. (1993) *Universidad, proyecto generacional y el imaginario pedagógico*. Buenos Aires: Paidós.

Stanton, T. (1990) Service Learning: Groping Toward A Definition. En Kendall, J. C. et al. *Combining Service and Learning*, Raleigh: National Society for Internships and Experiential Education.

Suarez, D. (1993) Formación docente y prácticas escolares. En *Rev. del Instituto de Investigaciones en Ciencias. de la Educación (II)*2

Suarez, D. (1994) Formación Docente, Currículum e Identidad. En *Rev. Argentina de Educación (XII)* 22

Ros N. (2004) *La formación de la Maestra Jardinera: Aportes a la construcción histórica de la Formación Docente* Tesis de Maestría Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires

Ros, N., Lora, A.; Iannone, N.; y Carínacci, G. (2009) Nuevo horizonte en la formación del Profesorado en Educación Inicial. En *Actas de las V Jornadas de la Formación del Profesorado: docentes, narrativas e investigación educativa*. [http://www.mdp.edu.ar/humanidades/pedagogia/jornadas/profesorado2009/final/comunicaciones/1\\_docentes/1c\\_form\\_y\\_pract/1c\\_09.pdf](http://www.mdp.edu.ar/humanidades/pedagogia/jornadas/profesorado2009/final/comunicaciones/1_docentes/1c_form_y_pract/1c_09.pdf)

Tapia M.N. *Perspectivas para el desarrollo del aprendizaje-servicio en Argentina y América Latina* Conferencia en Pontificia Universidad Católica de Chile Investigaciones <http://www.puc.cl/dge/aprendizajeservicio/html/investigacion.html>

Tapia, M.N. Algunas definiciones de aprendizaje-servicio en *Pontificia Universidad Católica de Chile Investigaciones* <http://www.puc.cl/dge/aprendizajeservicio/html/investigacion.html>





Tapia, M.N.(2006,2007,2008) *Clayss Digital* Centro Latinoamericano de aprendizaje y servicio solidario Publicación mensual

Torres R.M. (2001) *La profesión docente en la era de la informática y la lucha contra la pobreza*. Unesco

Zelmanovich, P. (2007) *Presentación de la Diplomatura Superior en Currículum y Prácticas Escolares en Contexto*. Argentina: FLACSO.

---

<sup>i</sup> Tanto para la primera infancia como para la niñez y adolescencia, las situaciones de riesgo pueden definirse como todas aquellas cuyas consecuencias pueden frenar o impedir la acumulación de los activos requeridos para una adecuada inserción en la sociedad de su tiempo.

<sup>ii</sup> Para José L. Moreno Pestaña y M<sup>a</sup> Ángeles Espadas Alcázar “La Investigación Acción Participativa no termina en la producción de conocimientos, sino que pretende actuar frente a las realidades sociales, transformándolas desde el protagonismo de los actores: "no es una preocupación principal la obtención de datos o la constatación de hechos de manera única y excluyente... Lo prioritario es la dialéctica que se establece en los agentes sociales, entre unos y otros, es decir la interacción continua entre reflexión y acción, ... una visión pragmática del mundo social, donde lo fundamental es el diálogo constante con la realidad para intervenir en su transformación" (Guerra, 1995). Diccionario Crítico de Ciencias Sociales Román Reyes (Dir)

