



Cuadernos de Investigación Educativa  
ISSN: 1510-2432  
cuadernosie@ort.edu.uy  
Universidad ORT Uruguay  
Uruguay

Notari Acheriteguy, Lucía  
La incidencia de la Metodología Aprendizaje- Servicio en la apropiación social del  
conocimiento en escuelas de contexto de pobreza  
Cuadernos de Investigación Educativa, vol. 2, núm. 17, 2010, pp. 59-80  
Universidad ORT Uruguay  
Montevideo, Uruguay

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=443643890003>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

# La incidencia de la Metodología Aprendizaje- Servicio en la apropiación social del conocimiento en escuelas de contexto de pobreza\*

Lucía Notari Acheriteguy\*\*

## Resumen

El propósito de este trabajo fue analizar las formas en que la Metodología Aprendizaje- Servicio (M. A-S) incide en la apropiación social del conocimiento en escuelas de contexto de pobreza. En esa dirección se estudiaron las principales características que se derivan de su aplicación en relación con el conocimiento y se indagaron los cambios que se produjeron en la realidad de la comunidad educativa.

Se realizó una investigación cualitativa de la misma, y con el propósito de no incurrir en un sesgo en los resultados, se evitó restringir la muestra humana a personas uruguayas, dado que en nuestro país, la comunidad vinculada a la M. A-S es relativamente pequeña. Como técnicas de recolección de datos se utilizaron la entrevista estructurada, la entrevista semiestructurada y el análisis documental. Por una parte en el análisis de los resultados se señalaron en un nivel descriptivo once subcategorías organizadas utilizando la metáfora del teatro como instrumento de análisis para deconstruir algunos componentes claves de la M. A-S. Por otra parte, en la discusión de los resultados se analizaron en un nivel relacional interpretativo las interrelaciones que se establecen entre las subcategorías, conformando así cuatro diagramas, y culminando con una síntesis interpretativa que se presenta en tres escenarios: "Escenarios a medida", "Escenarios envolventes" y "Escenarios convocantes".

## Abstract

*The purpose of this study was to analyse the forms in which the Service-Learning Methodology affects the social appropriation of the knowledge at schools in poor areas.*

*Such purpose led to the study of the main characteristics that stem from the application of such system as concerns knowledge. The reality of the educational community and the changes it suffered were also subject of the present study.*

*A qualitative research was carried out and the fact of not restricting the human sample only to Uruguayan citizens has been deemed an advantage, such in order to avoid biased results since the community in Uruguay linked to the S-L M. is relatively small. The following data-collection techniques have been used: the structured interview, the semi structured interview and the documentary analysis.*

*At a descriptive level, the analysis of the results revealed eleven subcategories, organised according to the use of theatrical metaphors as an analytical tool to deconstruct some key components of the S-L M. Moreover, at an interpretative relational level, the relationship between such subcategories has been studied, leading to a four sub-diagram structure. An interpretative summary ends the present research, which displays on three scenarios: "Tailored scenarios", "Surrounding scenarios" and "Summoning Scenarios".*

*"No se puede dibujar lo que no se es capaz de ver o de imaginar."*

*Elliot Eisner*

## Marco teórico

### El conocimiento y la escuela en contexto de pobreza

Cuando se habla de pobreza ligada a la educación, la pregunta central que está detrás de todas las discusiones es ¿qué papel desempeña la escuela frente a la pobreza?

Los estudios realizados, desde diferentes perspectivas, muestran que la importancia de la educación es significativa, en el sentido de que la mayoría de las características de una población varía cuando varía la educación y se relaciona con la pobreza de manera directa.

Según Bruner, la práctica educativa refleja y refuerza las desigualdades de un sistema de clase y lo hace limitando el acceso al conocimiento a los pobres y facilitándoselo a los que no lo son. Una vez que se ha realizado esta desigual distribución del conocimiento, la segregación social queda justificada apelando al mérito. Las capacidades intelectuales de los niños estarían determinadas en gran parte por las condiciones sociales. La educación tal como está sólo favorece a un grupo de niños: "...no solamente las oportunidades educativas posteriores, sino las subsiguientes oportunidades de empleo se vuelven crecientemente fijadas por los resultados antes obtenidos en la escuela. El que despuña tardíamente, el que no se revela tempranamente, el niño que viene de un hogar educacionalmente indiferente, todos ellos, en una meritocracia a gran escala, se vuelven víctimas de una irreversibilidad de decisión frecuentemente sin sentido" (Bruner, 1988, p. 76).

Por su parte, Adriana Puiggrós ubica a la institución escolar desde un rol activo capaz de generar cambios y dice, "cuando la pobreza se constituye en una situación problemática, factible de ser abordada, la escuela puede construirse como espacio de constitución de sujetos pedagógicos e incluir otras estrategias que permitan situar a la escuela como ámbito de producción de aprendizajes relevantes para los niños que habitan en los márgenes y como espacio de experiencias colectivas de carácter transformador". (Puiggrós, 1999, 78). Entonces cabría preguntarse tal como lo hace David Perkins (2001) en su libro "La escuela inteligente": ¿Qué esperamos de la escuela? y acota la pregunta formulándose otra pregunta ¿Qué preferimos?, y responde: "Preferimos, como mínimo, tres metas generales, estrechamente ligadas con la esencia de la educación y difíciles de refutar:

- Retención del conocimiento
- Comprensión del conocimiento
- Uso activo del conocimiento"

Propone una expresión que las engloba a todas: "conocimiento generador"; es decir, conocimiento que no se acumula sino que actúa, enriqueciendo la vida de las personas y ayudándolas a comprender el mundo y a desenvolverse en él. Señala que uno de los problemas esenciales del conocimiento es, paradojalmente, su pérdida. Él llama a esto el "conocimiento frágil", y señala que el principal desafío de los docentes es generar actividades que permitan que el conocimiento se almacene y se recupere con facilidad.

## La apropiación del conocimiento

El desafío siempre es situar nuestro conocimiento en el contexto vivo que ofrece el "problema que se presenta", tomando prestada la expresión de la jerga médica. Y ese contexto vivo, en lo que concierne a la educación, es el aula de escuela; el aula de escuela situada en una cultura más amplia.

Meirieu señala que "...desde esta perspectiva, la clase puede, en efecto, ser concebida como el marco en donde se imparten conocimientos... basta con entenderlos, volverlos a ver, aplicarlos con atención y valor y entusiasmo, incansablemente hasta la apropiación... Y esta concepción, aunque fácil de aplicar, choca con dos realidades indiscutibles: por una parte, la asimilación de información no es una operación simplemente receptiva, es también, y de nuevo, una historia compleja en donde el sujeto recoge lo desconocido de manera activa y raramente espontánea; por otra parte, la apropiación no puede reducirse a la mera repetición, aunque intensiva y repetida, de la recepción de información: requiere operaciones mentales diferentes según la naturaleza de los objetivos deseados, operaciones mentales que son, ellas también, raramente espontáneas" (Meirieu, 1992, 57).

## La dimensión social del conocimiento

En palabras de Vygotsky (1995), el hecho central de su psicología es la mediación. El ser humano, en cuanto sujeto que conoce, no tiene acceso directo a los objetos; el acceso es mediado a través de las herramientas psicológicas de que dispone, y el conocimiento se adquiere, se construye, a través de la interacción con los demás mediada por la cultura, desarrollada histórica y socialmente.

Tal como lo plantean Bruner y Haste, "[...] Es a través de la vida social como el niño adquiere un marco de referencia para interpretar las experiencias y aprender a negociar los significados de forma congruente con las demandas de la cultura" (Bruner y Haste 1990, 15).

## La dimensión social de la apropiación

El proceso de apropiación y uso del conocimiento se da por parte de individuos, de organizaciones (como es el caso de empresas) o de la comunidad y de las instituciones sociales básicas de la sociedad. A través de dicho proceso, el conocimiento se convierte en "bienes públicos" que, al acumularse e interrelacionarse, pasan a formar parte del capital social con el que cuenta una empresa, una organización, una comunidad, una institución social, o la sociedad misma. Es sobre la base de este conocimiento socializado, o capital social que las organizaciones y las instituciones sociales pueden responder a las oportunidades y a los desafíos que el nuevo entorno brinda, y adaptarse a cambios rápidos que en este mismo se presentan. Si se logra esta dinámica, el conocimiento puede "empoderar" a una comunidad, o una empresa, para solucionar sus problemas y construir su futuro.

Sin embargo, aquí tenemos que evitar la tentación de caer en voluntarismos simplistas, ya que estamos analizando procesos complejos en los que el conocimiento debe socializarse para tener un impacto real. El conocimiento es una condición necesaria, mas no suficiente, para lograr los objetivos de desarrollo. Según Luis Jorge Garay (1999), el proceso de "construcción de sociedad" implica a menudo la construcción de una institucionalidad a través de "procesos sociales de construcción interactiva de arreglos colectivos para el relacionamiento entre los mismos agentes, bajo condiciones de relativa autonomía", por lo tanto, cuando estamos hablando de contribuir a procesos de desarrollo, no se pueden asumir relaciones automáticas de causa y efecto.

Precisamente por esa complejidad y por la naturaleza de una "construcción interactiva", es que debemos complementar el concepto de apropiación del conocimiento con el del aprendizaje social que el uso del conocimiento genera. Un "proceso de aprendizaje social" se logra cuando el conocimiento individual y vivencial se codifica y se logra socializar en una comunidad o una empresa, desarrollando capacidades y habilidades en las personas y en las organizaciones, que les permiten responder con éxito a cambios permanentes en su entorno, así como a los desafíos y oportunidades que este entorno les brinda. Por lo tanto, se trata de una de las formas más importantes de "apropiación social del conocimiento". Entendido de esta forma, el aprendizaje es el proceso fundamental que lleva del conocimiento a la innovación y al cambio social. La capacidad de generar procesos dinámicos y continuos de aprendizaje social, en una organización, en la comunidad o en instituciones sociales básicas, es el elemento más crítico de las sociedades del conocimiento. Los dos procesos complementarios de apropiación del conocimiento por una parte, y de aprendizaje social por la otra, llevan a una concepción dinámica de las relaciones que se dan entre el conocimiento, el sujeto que conoce y el entorno sobre el cual el sujeto actúa con base en ese conocimiento.

### **La Metodología Aprendizaje-Servicio**

La profesora argentina María Nieves Tapia nos dice que el Aprendizaje-Servicio: "podría definirse como una metodología de enseñanza y aprendizaje mediante la cual los jóvenes desarrollan sus conocimientos y competencias a través de una práctica de servicio a la comunidad". Propone en esta misma línea que: "El Aprendizaje-Servicio podría considerarse como la intersección entre dos tipos de experiencia. Una, específicamente académica, es la de los estudios o trabajos de campo que muchas escuelas han realizado y realizan, con el objetivo de que los alumnos apliquen metodologías de investigación y tomen contacto con la realidad en función de un aprendizaje disciplinar determinado. Por otra parte, también se desarrollan actividades solidarias" (Tapia, 2001).

El conocimiento es así construido por quien aprende y lo hace a partir especialmente de modos de explicación o sistemas de representaciones previos, que el sujeto posee sobre la realidad y que le permiten organizar y comprender la información y el modo de conducir su acción. Esto quiere decir que el sujeto que aprende no incorpora la información sumándola a la que ya posee. Meirieu sostiene que: "Un sujeto no pasa de este modo de la ignorancia al saber, va de una representación a otra más elaborada que tiene un poder explicativo más amplio y le permite poner en práctica un proyecto más ambicioso, el cual contribuye a estructurarla. Y cada representación es al mismo tiempo un progreso y un obstáculo, cuanto mayor es el obstáculo, más decisivo es el progreso y en consecuencia el sujeto quedará más vinculado a ella" (Meirieu, 1992, 65).

### **Metodología**

El presente estudio se enmarca en un modelo cualitativo. Se usó una estrategia interpretativa, la que permitió llevar a cabo el estudio de los fenómenos desde la perspectiva de los sujetos, desde lo descriptivo hasta el establecimiento de relaciones e interpretaciones de aquellos aspectos observados, manteniendo el interés por conocer cómo las personas experimentan y significan el mundo social que construyen (Pérez, 1994).

Se seleccionaron instituciones educativas que presentan los elementos, que a nuestro entender, se adecuan para analizar el tema de esta investigación: no aplicar la metodología por más de dos años; atender a una población con niveles socioeconómicos deprimidos y contar con cierto reconocimiento de que, con la puesta en práctica de la M. A-S

estas escuelas fueron capaces de crear proyectos con alto impacto. Se ha situado por lo tanto el análisis en cuatro escuelas de Montevideo que presentan características compatibles con nuestro problema inicial y propósitos de investigación.

Teniendo en cuenta que en los estudios cualitativos las muestras pueden ser modificadas durante el proceso de investigación no se trabajó con sujeción a un número determinado y definitivo de entrevistados u observaciones. Específicamente se buscaron los testimonios de los directores, por ser quienes organizan y toman decisiones fundamentales que afectan el funcionamiento de la institución y de maestros claramente comprometidos con la M. A-S y por ende vinculados a los proyectos. La cantidad fue determinada en base al denominado "Efecto saturación". Durante la investigación, y con el propósito de no incurrir en un sesgo en los resultados, se evitó restringir la muestra a personas del Uruguay, ya que en nuestro país la comunidad vinculada a la M. A-S es relativamente pequeña. Por tal motivo, se procuró enriquecerla con aportes de expertos y docentes del exterior con, al menos, dos años de experiencia en la aplicación de la M. A-S. A dicho fin, se hizo uso de las nuevas tecnologías, manteniendo las comunicaciones a través de la Internet.

Se llevó adelante un total de quince entrevistas, según el siguiente detalle:

A dichos efectos, 3 entrevistas a expertos – Chile, España y Uruguay  
4 entrevistas a docentes extranjeros – Paraguay, España y dos de Argentina  
8 entrevistas a maestros de Uruguay - 3tres directoras y cinco maestras.

Para la recolección de la información se utilizaron las entrevistas semi-estructuradas a los directivos y los maestros de Uruguay, entrevistas estructuradas a expertos y docentes del exterior y el análisis de documentos.

## **Análisis de los resultados**

Los hallazgos obtenidos en la investigación se estructurarán en dos capítulos. Por un lado, se señalarán en un nivel descriptivo aquellos puntos significativos de lo que podemos considerar los fundamentos de nuestro estudio; por otro lado, en un nivel relacional interpretativo, se analizarán las interrelaciones que pueden establecerse entre ellos.

En el nivel descriptivo se presentarán las subcategorías que emergieron del proceso de codificación de la información. Han sido organizadas utilizando la metáfora del teatro como instrumento de análisis para deconstruir algunos componentes claves de la M. A-S.

El término "teatro" alude a la representación ante un público de obras dramáticas y otras artes escénicas propias de las diversas formas de representación. Hannah Arendt decía que un ser humano es un ser social (y por lo tanto político), y que esto no ha sido inventado por ningún dios ni por la naturaleza. El ser humano social se crea en los procesos de interacción, que son una puesta en juego de roles teatrales.

En la interacción se negocia lo que se entiende por "realidad", se construyen los lugares y las identidades desde donde se habla y desde donde se escucha. Por eso, cuando decimos que "el mundo es un teatro", no estamos hablando de fingimiento, sino de la conciencia de que la creación de un "nosotros" e incluso del "yo", es una cuestión de interacción.

A continuación, se hace una definición operacional de cada subcategoría:

#### **1. Teatro para ver, teatro para hacer**

*La escuela puede hacer cosas en el presente*

Los alumnos son actores y autores del momento histórico en el que les toca vivir, activos protagonistas del presente.

#### **2. Detrás del telón - Preparativos antes de salir a escena**

##### **2.1. El alumno como actor principal**

*Lo que se hace no se olvida*

Los conocimientos adquieren sentido, se retienen y comprenden cuando se es protagonista.

##### **2.2. La motivación y el interés como actores secundarios**

*Motivación e interés de los alumnos*

Se favorece la motivación despertando el interés de los alumnos.

##### **2.3. El guión teatral**

Aplicable a cualquier campo disciplinar

Es posible, integrar todos los contenidos incluidos en las diferentes áreas curriculares.

##### **2.4. Actores y actrices de todas las edades**

*Todas las edades son apropiadas*

No hay edad, lo que hay es una metodología que se va profundizando con las edades y los intereses.

##### **2.5. Desde la butaca, focalizar la mirada**

*Reflexión sistematizada*

La reflexión periódica resulta fundamental para superar el hacer y el llegar a otros niveles de abstracción y conceptualización.

##### **2.6. El lugar de la representación**

*El entorno se transforma en escenario de aprendizaje*

Se desarrollan aprendizajes no sólo en el contexto escolar sino también en la comunidad.

#### **2.7. Diferentes estilos:**

##### **2.7.1. Teatro callejero, arte sin techo**

*Aula expandida*

Es una propuesta de trabajo de la escuela que consiste en la aplicación por parte de los docentes de distintas estrategias que permiten usar activamente los conocimientos no solamente en el aula sino más allá de ella.

##### **2.7.2. Teatro itinerante, arte de a pie**

*Estos proyectos no son recetas*

Las propuestas no son modelos implantados de otras realidades, tienen que ver con la singularidad de cada experiencia.

#### **3. El ensayo general.**

*Alumnos en una situación real*

Con los alumnos se hace un abordaje problematizador de la realidad sobre la que luego se elabora la propuesta de intervención.

#### **4. ¡Silencio, se abre el telón!**

*Obra: "Te equivocaste maestra"*

*Instala los conocimientos como un valor.*

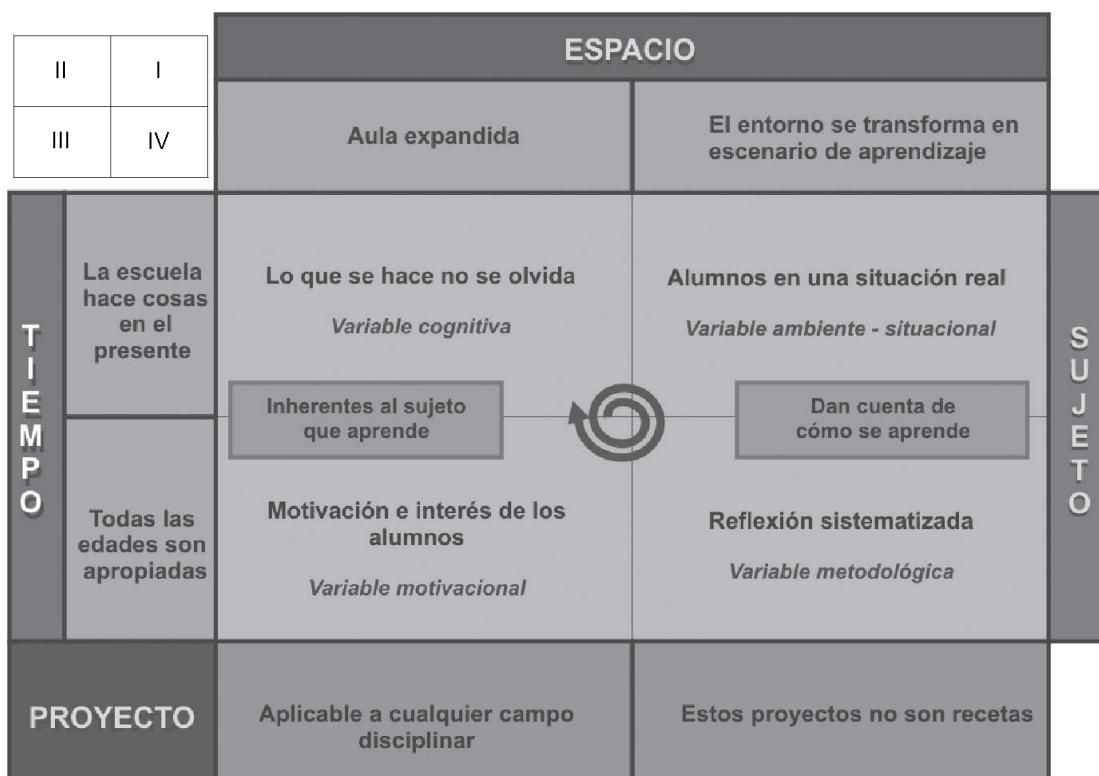
Se establece un “círculo virtuoso” en el cual la aplicación de conocimientos académicos mejora la calidad del servicio ofrecido y la acción comunitaria impacta en una mejor formación integral y estimula una nueva producción de conocimientos.

## Discusión de resultados

En el nivel relacional interpretativo, se presentarán y describirán cuatro diagramas o esquemas relativos cuyo objeto es articular, en una noción de sentido, las once subcategorías ya presentadas. Dichos diagramas nos permitirán explicar las complejidades que están presentes en la puesta en práctica de la metodología, en especial, cuando se analizan los factores que permiten la apropiación del conocimiento por parte, fundamentalmente, de los alumnos.

## Sujeto, tiempo y espacio

*"Antes las distancias eran mayores porque el espacio se mide por el tiempo".*  
Jorge Luis Borges



## Instalar los conocimientos como un valor



Una definición simplificada que puede hallarse en la Internet nos dice que el espacio-tiempo es una entidad geométrica en la cual se desarrollan todos los eventos físicos del Universo, de acuerdo a la teoría de la relatividad y otras teorías físicas. El nombre alude a la necesidad de considerar unificadamente la localización geométrica en el tiempo y el espacio, ya que la diferencia entre componentes espaciales y temporales es relativa según el estado de movimiento del observador.

El tiempo está asociado a la idea del movimiento que acontece en un espacio multidimensional, pero también el tiempo se nos muestra en dos dimensiones, lo anterior y lo posterior constituyendo una especie de orden secuencial de nuestra existencia vital. Ahora bien, mientras

que el espacio es estático, ajeno y exterior a nosotros, el tiempo es algo personal e intransferible. Constituye igualmente la expresión de la conciencia de nuestra propia naturaleza y existencia. Por ello el tiempo está inmerso en un estado psíquico en el que el pasado, presente y futuro se entremezclan continuamente en un diálogo presente de esperanzas, recuerdos y vivencias. Por lo tanto nosotros, los sujetos, aparecemos en la intersección de nuestra propia temporalidad y espacio existencial.

En tanto la organización del tiempo y del espacio en la escuela responden a una intencionalidad pedagógica que viene determinada por la manera de entender el desarrollo del sujeto. En palabras de Alicia Fernández (2000), la tarea educativa lleva implícito un privilegio: la participación en la proyección y construcción de espacios objetivos y subjetivos de autoría de pensamiento. Para la autora, el poder del enseñante potencia al sujeto en su posición aprendiente cuando es capaz de visualizarlo como sujeto pensante, con posibilidades de desarrollarse y a quien es preciso ofrecer el tiempo-espacio para hacerlo.

Al desarrollar la M. A-S se da una interacción que resignifica el tiempo y el espacio escolar. Se instala en un mismo plano el hoy y el siempre, se destaca aquí la independencia con la edad cronológica de los sujetos. En cuanto al espacio se apodera de un ámbito no convencional para la escuela; el ambiente circundante se convierte en una situación para aprender y desarrolla su trabajo con una concepción de un aula sin límites rígidos.

En el diagrama podemos visualizar cuatro cuadrantes que resultan del cruce de estas dos dimensiones tiempo-espacio y allí las cuatro variables fundamentales que surgen de la puesta en práctica de la M. A-S y su relación con la apropiación social del conocimiento. Todas ellas tienen como protagonista ineludible al sujeto, definido de la siguiente manera por Alain Touraine: "El individuo es la unidad particular donde se integra la vida pensada, la experiencia y la conciencia. El individuo se transforma en actor por el control ejercido sobre su propia vida y se construye como sujeto con el paso de lo inconsciente a lo consciente". El sujeto, por lo tanto, es individuo consciente que actúa.

El Cuadrante I alude a la variable ambiente-situacional. Se nuclean aquí factores que se pueden considerar próximos al estudiante pero propios de la realidad.

El Cuadrante II nos remite a la variable cognitiva. Esta variable comprende, por un lado, capacidades racionales como la inteligencia o la memoria y, por otro, procesos mentales tales como el análisis, la síntesis, la inducción o la deducción. Nada de lo que hacemos es independiente del proceso cognitivo, sea o no sea captado por la conciencia del individuo.

El Cuadrante III refiere a la variable motivacional. Mankeliunas sugiere que "la motivación es un concepto genérico que designa a las variables que no pueden ser inferidas directamente de los estímulos externos, pero que influyen en la dirección, intensidad y coordinación de los modos de comportamiento aislados tendientes a alcanzar determinadas metas. Es un constructo teórico-hipotético que conjunta los factores innatos (biológicos) y los aprendidos (cognoscitivos, afectivos y sociales) que inician, sostienen o detienen la conducta" (Mankeliunas, 1996, p.23). Tiene similitud con los procesos cognoscitivos al considerarse un estado interno inferido que no puede observarse directamente ni formar parte de la descripción de los hechos, pero sí puede ser observado mediante referencias con posibilidad de correlacionar (de forma ideal) un estímulo individual con una respuesta individual.

El Cuadrante IV nos remite a la variable metodológica. Se destaca una de las acciones que se deben realizar en la aplicación de la M. A-S, la reflexión como un proceso de interpretación y análisis, de reelaboración para la comprensión.

En un nivel de análisis superior, en la unión de los cuadrantes puede observarse una clasificación de estas variables que las trasciende y se introduce en ellas: las variables inherentes al sujeto que aprende: variable cognitiva y variable motivacional, y las que dan cuenta de cómo se aprende: Variable ambiente-situacional y Variable metodológica. Las primeras son características de quien realiza el proceso. Y las segundas dan cuenta de los modos en que se favorece el aprendizaje.

En el extremo inferior surge una nueva dimensión: el proyecto que se interrelaciona con las dos subcategorías determinando de este modo que el abordaje de la problemática no sólo se hace con una idea diferente del espacio áulico convencional sino que también se realiza desde los diferentes campos de saberes respetando así la singularidad y las particularidades de cada realidad.

En el centro, y dinamizando los cuatro cuadrantes se alcanza el núcleo de la reflexión que nos ocupa. La M. A-S permite que el conocimiento como saber -resultado del proceso cognitivo-, se establezca como algo preciado. Allí aparece la figura del sujeto como social y activo, en un nuevo contexto en donde ha tenido que enfrentarse a nuevas maneras de vincularse en lo social, con los otros. La M. A-S promueve el desarrollo de la capacidad simbólica subjetiva, estimula la interrelación de los sujetos, de sus organizaciones y comunidades, y las potencialidades del contexto por parte de los propios sujetos teniendo como núcleo el conocimiento.

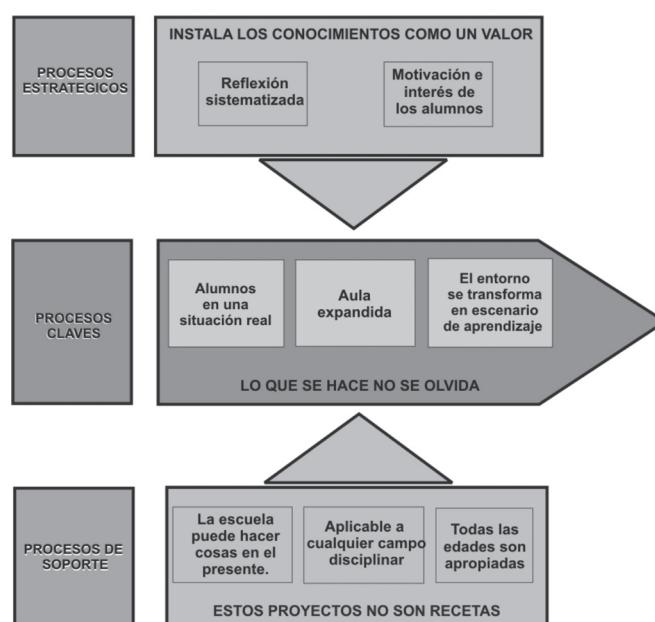
## Procesos estratégicos, claves y de soporte

*"He sido un testarudo, he perseguido un simulacro de orden, cuando debía saber muy bien que no existe orden en el universo.*

*--Pero, sin embargo, imaginando órdenes falsos habéis encontrado algo...*

*--Gracias, Adso, has dicho algo muy bello. El orden que imagina nuestra mente es como una red, o una escalera, que se construye para llegar hasta algo. Pero después hay que arrojar la escalera, porque se descubre que, aunque haya servido, carecía de sentido [...] Las únicas verdades que sirven son instrumentos que luego hay que tirar".*

*El nombre de la rosa. Umberto Eco*



Un proceso (del latín *processus*) es un conjunto de actividades o eventos que se realizan o suceden (alternativa o simultáneamente) con un fin determinado. Significa "avanzar", "marchar hacia".

Al realizar el análisis de la incidencia de la M. A-S en la apropiación del conocimiento se identificaron tres procesos enlazados entre sí que se activan simultáneamente y que están presentes a lo largo de toda la aplicación de la M. A-S. Esta situación hará que la repercusión y alcance de ellos no sea homogéneo, esto quiere decir, no siempre se hace evidente dónde se inicia y dónde finaliza cada uno. Se los denominó procesos estratégicos, procesos claves y procesos de soporte.

Los procesos estratégicos los pueden ser definidos genéricamente como los métodos para hacer algo; orientan y regulan a los demás, se aprenden a base de practicarlos, por lo tanto es necesario ofrecer oportunidades para habituarse.

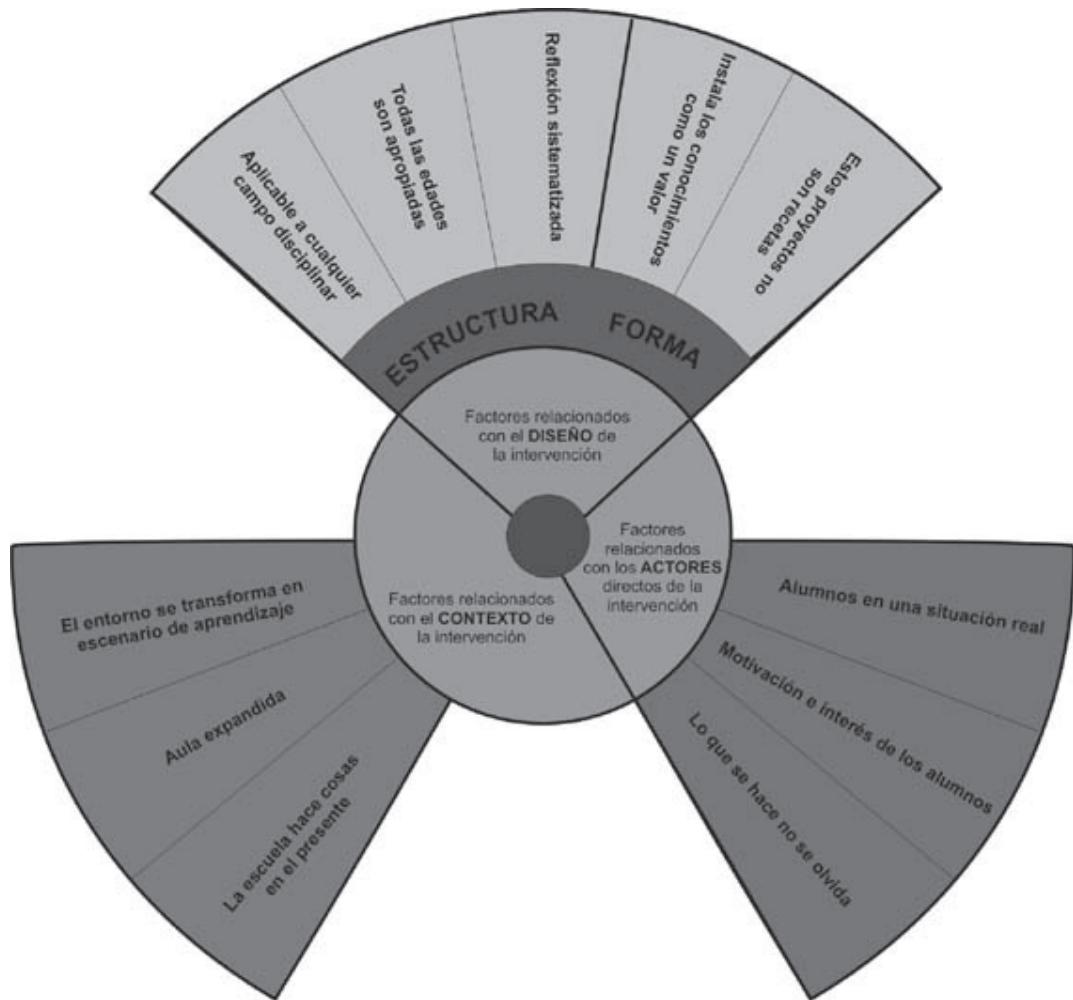
Los procesos claves son aquellos donde se integran y organizan los elementos estructurales, físicos y abstractos, constituyendo la razón de ser del proyecto. La identificación de éstos tiene la finalidad de precisar cuáles son los caminos que determina la M. A-S. Son desarrollados esencialmente por los alumnos. El objetivo último es trascender el propio proyecto. Tal como nos lo indica el diagrama, es aquí donde colocaremos nuestra mirada con vistas al futuro, instalaremos una visión prospectiva del quehacer.

Los expertos de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI presidida por Jacques Delors afirman: "Una de las primeras funciones que incumben a la educación consiste, pues, en lograr que la humanidad pueda dirigir cabalmente su propio desarrollo. En efecto, deberá permitir que cada persona se responsabilice de su destino a fin de contribuir al progreso de la sociedad en la que vive, fundando el desarrollo en la participación responsable de las personas y las comunidades".

Se profundizará finalmente en los procesos de soporte entendidos como aquellos que representan actividades que son la base para un buen desarrollo del proyecto. Generalmente son invisibles para los participantes, proveen del sostén necesario para los procesos claves, y dan cuenta del cuándo, con qué conocimientos, para quién y con quién, teniendo presente que cada experiencia es única e intransferible.

## Factores del diseño, contexto y actores

*“Si la única herramienta de que disponemos es un martillo, veremos el mundo y sus objetos como si fueran clavos”.*  
 Elliot Eisner,  
 Stanford University



La definición del término "factor" nos dice que es un elemento o circunstancia que contribuye, junto con otras cosas, a producir un resultado. Al estudiar la aplicación de la M. A-S se han podido determinar tres factores que inciden en la apropiación social del conocimiento y estos son: factores relacionados con el diseño, con los actores directos y con el contexto de la intervención. Es importante entender que cada factor representa una parte, tiene un efecto individual, pero el efecto simultáneo es diferente que la suma de los efectos actuando en forma separada y cada uno de ellos no tiene la misma importancia en cualquier momento dado. Por otra parte, la palabra "intervención" designa una serie de acciones o hechos secuenciales planificados cuyo fin es contribuir a mejorar la eficiencia de algo. Altera de manera intencional el *status quo*, son intentos deliberados de llevar una realidad a un estado distinto y mejor.

Subdividiremos los factores relacionados con el diseño de la intervención en dos grupos: aquéllos que dan cuenta de la estructura del diseño y aquellos que dan a conocer su forma.

En el diseño, forma y estructura es lo que constituye todos los elementos visuales. En este sentido no es solo una forma que se ve, sino una figura de tamaño, color y textura determinados. Hablamos de forma y de estructura, porque detrás de cada forma está la estructura de un sistema y porque algunos sistemas se nos manifiestan con una estructura, pero no necesariamente con una forma.

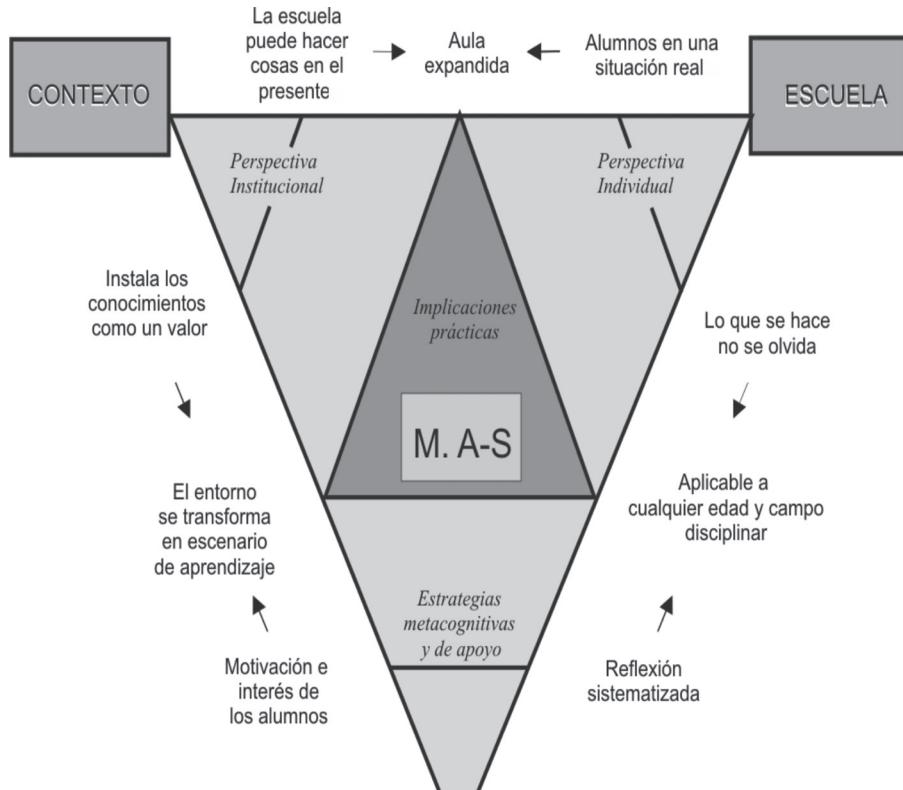
Los factores relacionados con los actores directos de la intervención surgen cuando relacionan a los estudiantes con las tareas a realizar y los demás elementos institucionales y sociales, siendo necesario tener en cuenta los procesos interactivos de construcción mutua en un escenario donde continuamente van cambiando las condiciones que lo caracterizan. Se puede advertir que se ejercerá una influencia para provocar un cambio tanto en la realidad personal como grupal.

En cuanto a los factores relacionados con el contexto de la intervención, consideramos que se entrecruzan distintos discursos teóricos, cuestiones ideológicas y éticas, que a su vez también se entrecruzaron con diversas perspectivas epistemológicas. Esta mirada compleja propone una relación irreducible entre los llamados "pensar" y "hacer", situación que se evidencia en la puesta en práctica de la M. A-S.

"Estudiar cómo se producen los procesos de aprendizaje exige caracterizarlos, analizar sus relaciones con el 'desarrollo', los nexos entre la actividad autoestructurante y los procesos interactivos, y valorar la importancia de las características específicas del contenido de intercambio, así como de los contextos en que se producen los intercambios..." (Molina, 1997, 23).

## Integración dinámica y multifactorial

*"Cada paso es un elemento clave para asegurar la potencia del conjunto.  
 Es potente el análisis de realidad.  
 Es potente el proceso de toma de decisiones de las acciones posibles.  
 Es potente la aplicación de los aprendizajes de las áreas curriculares concernidas, como es potente la adquisición de nuevos aprendizajes para realizar bien el proyecto.  
 Es potente el desarrollo del proyecto, su evaluación y su mejora continua.  
 Ahí se aplican contenidos curriculares de las distintas disciplinas pero también se desarrollan competencias sociales, colaborativas, de autonomía y autoconocimiento, competencias sociales y competencias científicas.  
 Todo ello en su conjunto asegura la potencia educativa del proyecto".  
 (Experto de España)*



Se ha resuelto finalizar la discusión de los resultados con un diagrama de cierre donde aparecen expuestos los cuatro conceptos claves de la investigación: en los vértices de un triángulo invertido aparecen la escuela, el contexto y el conocimiento, y en el centro del triángulo, la M. A-S. Se señalarán las relaciones que se establecen entre ellos en los puntos medios de los lados del triángulo mayor se crea y se recrea la apropiación y las subcategorías actúan allí como puente entre los elementos claves.

### **Intersección: "Escuela-Contexto"**

El aprendizaje es un conflicto cognoscitivo que es fundamentalmente social porque es el resultado de la interacción y aun de la confrontación interindividual. El espacio social con el que cuenta la escuela y la significativa acción de los actores institucionales, son ideales para la construcción de nuevos espacios que refuercen y faciliten la implementación de las acciones que propone la M. A-S. Coincidimos con Monereo y Solé (1996) cuando afirman que: "Las necesidades de la escuela no son algo estático y prefijado, sino más bien dinámico y cambiante; se configuran de diversas maneras en momentos distintos y obedecen en buena parte a las expectativas que la sociedad proyectó sobre ella".

### **Intersección: "Contexto-Conocimiento"**

Según lo expresan Monereo y Solé (1996): "La intervención educativa sólo es válida cuando se produce en los contextos donde el alumno desarrolla habitualmente sus actividades y a través de las personas que de forma cotidiana se relacionan con él. La optimización de los procesos de aprendizaje pasa indefectiblemente por la optimización de las interacciones socioeducativas en las que está involucrado". Por su parte, Alvin Toffler (1990) postula al saber como la "nueva fuente de poder". En este contexto, la disponibilidad de "conocimiento" constituye el principal "embudo" en los países en vías de desarrollo, pues encuentran más dificultades para invertir en educación o en tecnología de punta y están más próximos a vivenciar la marginalidad y la exclusión social ya que por haberse redimensionado y debilitado, el Estado no genera políticas de contención.

### **Intersección: "Conocimiento-Escuela"**

El sujeto construye su mundo y éste se configura a partir de los mundos que construyen los demás, los cuales representan a través de símbolos. La mente es un instrumento para construir mundos (Goodman, cit. por Bruner, 1988). La construcción de mundos es característica de la especie humana, ya que constantemente construimos representaciones del mundo y nuestra aproximación a ellas es el conocimiento.

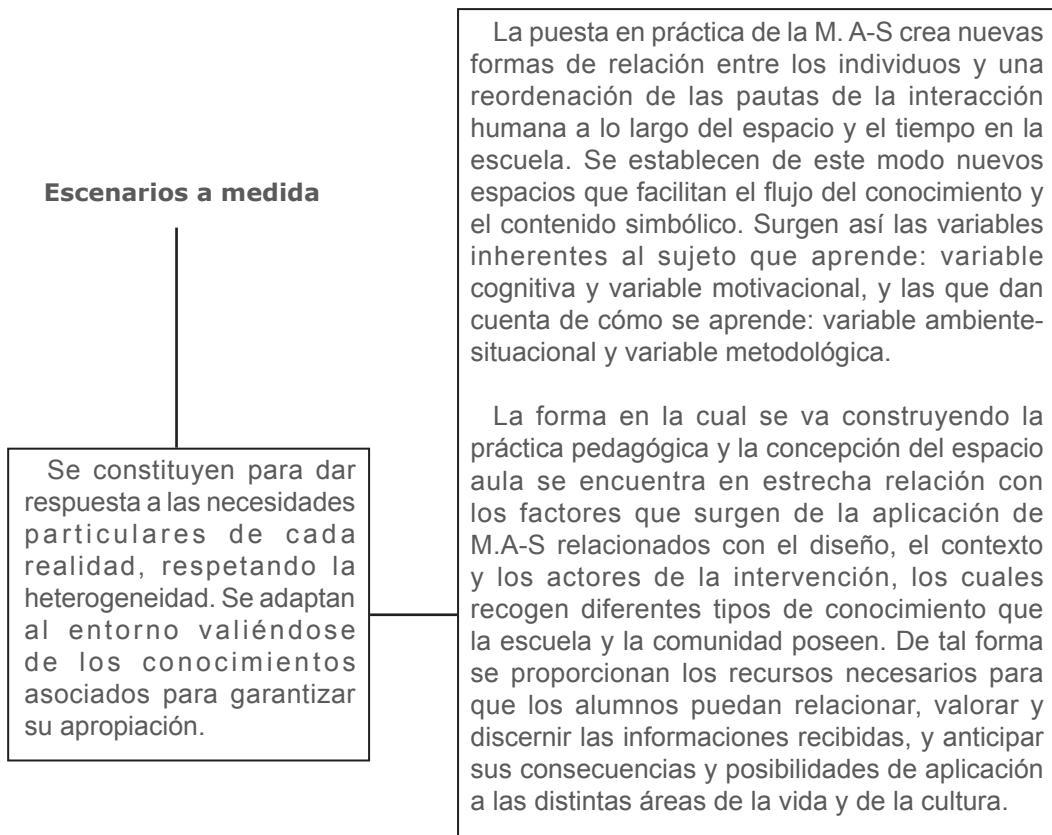
Al unir las subcategorías de a pares surgen nuevas miradas integradoras: la perspectiva individual, la perspectiva institucional y las estrategias metacognitivas y de apoyo.

La perspectiva individual pone énfasis en el carácter subjetivo del proceso, en lo relativo al modo de pensar o sentir, y no respecto al objeto en sí mismo. En la perspectiva institucional se puede percibir cómo se da el acercamiento del contexto a través de los espacios que habilita la M. A-S; se refuerza la idea de aplicar los conocimientos hoy. Con respecto a las estrategias metacognitivas y de apoyo, Carretero (2001) se refiere a la metacognición como el conocimiento que las personas construyen respecto del propio funcionamiento cognitivo. Y Danserau (1985) nos dice que las estrategias de apoyo son aquéllas que en lugar de dirigirse al aprendizaje, tienen como misión incrementar la eficacia de ese aprendizaje mejorando las condiciones en que se produce.

Aparecen como centrales las implicaciones prácticas, se hace referencia con ellas a cómo partiendo del fundamento teórico se desarrolla una serie de formas de acción para la atención educativa del problema que ha sido identificado. Deben testear permanentemente su equilibrio en magnitud, importancia y complejidad con la M. A-S.

Se resolvió no asignar en este diagrama un lugar específico al docente y al alumno. Al primero, porque se considera que es el elemento referencial sobre el cual se estructura la M. A-S que está subyacente en todo lo que con ella ocurría. Para Filloux (1975) el docente adquiere una relevancia destacada en la comunidad al asumir su compromiso con el medio como actor social. El docente es un protagonista en la animación social en el interior de la escuela y por efecto transferente y multiplicador puede sumar acciones en las redes sociales originadas en la comunidad barrial, teniendo en cuenta que la escuela es uno de los últimos espacios de inclusión social, para los habitantes que están excluidos del sistema fundamentalmente económico y ocupacional. Al segundo, porque es la razón de existir de la escuela.

En la presente tesis, una vez aplicados los instrumentos de recolección de datos, procesados los mismos y obtenida la información que de ello se generó conjuntamente con los respectivos análisis, se obtuvieron resultados que permiten elaborar la siguiente síntesis interpretativa; la que se presentará en tres escenarios dado que es el lugar destinado para la representación. Esto permitirá mostrar aquello que el espectador desde su posición de observador privilegiado puede ver. Cada escenario se expondrá a continuación como objeto unitario de estructura compleja pero el conjunto conforma un sistema fuerte con presencia e identidad.



### Escenarios envolventes

Se dispone del tipo de espacio que se puede considerar como ámbito ideal para la convivencia, esto es, un escenario “envolvente” en el que resulte posible recrear entre los alumnos aquellos hábitos relacionales de carácter positivo que las vivencias de algunas formas actuales de vinculación amenazan con sepultar en el olvido.

Remiten a la contundencia de los “no lugares”, a la constante de la mutabilidad de los espacios de margen, a la estridencia de los espacios cotidianos; un espacio de relaciones y desvinculaciones, de coexistencias y extrañamientos; un espacio sujeto a nuevos rituales y nuevos focos de actividad en el que las cosas tienden a resultar “próximas” y “lejanas”, “conocidas” y “sorprendentes”, “banales” y “sugestivas”.

Este se verifica cuando a través de la M.A-S se accede a una “forma contenedora” que habilita la apropiación del conocimiento. Permite también trabajar positivamente en la reconstrucción del estigma que pesa sobre los alumnos de contextos socioculturales pobres. Los alumnos aumentan el grado de autonomía y asumen altos niveles de responsabilidad para consigo mismos y con los demás.

A través 3 tipos de procesos (estratégicos, de soporte y claves), la M. A-S coloca a los alumnos en un marco real donde adquieren y resignifican los conocimientos, aumentan la aplicación en la vida cotidiana en contextos similares y aplican estratégicamente lo aprendido en situaciones particulares. De este modo el conocimiento incluye e interroga al sujeto, favoreciendo su apropiación ya que posee un valor intrínseco para él.

### Escenarios convocantes

Es el lugar de la simultaneidad, el lugar del encuentro, de la convergencia, de la pluralidad. Se convoca a los actores a repensar sus actitudes, a rever sus valores, a desarrollar nuevas estrategias, pero fundamentalmente a construir y participar de modelos más equitativos, efectivamente solidarios y objetivamente equilibrados en la relación escuela-comunidad.

Se promueve la participación de los alumnos en discusiones de temas públicos, se da la voz a aquellos sectores minoritarios que están generalmente excluidos del debate desarrollado en los medios. Se logran nuevas perspectivas, nuevos modos de relacionarse con el conocimiento y nuevas maneras de pensar la realidad y de pensarse.

Mediante el aprendizaje a partir de la realidad el estudiante redescubre la realidad, la conceptualiza, se apropiá de los conocimientos integrándolo a experiencias, sentimientos. Esto le permite desarrollar la capacidad de ver, escuchar, interpretar historias, relatos de la comunidad y apropiarse de herramientas para aprender dándole, al mismo tiempo, la posibilidad de saber dar cuenta de lo que sabe, para qué lo aprende y cómo lo aprende.

Se ha elegido finalizar el capítulo con las palabras de la Prof. María Nieves Tapia que nos instala importantes interrogantes para continuar trabajando: "En estos relatos que se reiteran en las escuelas solidarias, del 'estudiante que cambió', tendríamos que estudiar si cambiaron los estudiantes, o cambió también la mirada del adulto hacia ellos. Tal vez lo que cambió fue el escenario que la escuela le ofrecía".

## Conclusiones

*"Los buenos y los malos resultados de nuestros dichos y obras se van distribuyendo, se supone que de forma bastante equilibrada y uniforme, por todos los días del futuro, incluyendo aquellos, infinitos, en los que ya no estaremos aquí para poder comprobarlo, para congratularnos o para pedir perdón".*

*Ensayo sobre la ceguera. José Saramago*

Las siguientes conclusiones recuperan los hallazgos más importantes de la investigación y aportan un conjunto de reflexiones que dan cuenta, expresándolo en lenguaje teatral, de dos tensiones dramáticas. Éstas ponen en juego recursos como el avance rápido de la acción justo después de la presentación, de modo que se pone inmediatamente en marcha el conflicto; momentos que van retardando el desenlace, con lo que el interés aumenta.

Una de esas tensiones es la que se da entre la investigadora con su propia investigación en el proceso creativo, podría hacerse un paralelismo con la reacción que se produce en el espectador ante los acontecimientos que están ocurriendo en la obra. La otra tensión es la investigación como objeto que tal, como lo plantea Saramago, perdurará más allá de la existencia y a pesar del propio investigador. Se busca, tal como lo hacen los autores de obras teatrales, despertar el interés del público mediante la inclusión de momentos culminantes.

En el proceso creativo de este trabajo se han sufrido tensiones que no implicaron necesariamente una dirección, sino una forma compartida de organizar la mirada. Surgieron de la intersección de la curiosidad, la apertura y la flexibilidad; se hizo necesario un grado especial de reflexión, el uso de la pregunta como estrategia y también un conocimiento de las propias percepciones y puntos ciegos. Demandó reforzar y adquirir nuevos conocimientos sobre los conceptos, teorías, metodologías y técnicas del saber científico.

Esta tesis introdujo a su autora en el campo de la investigación despertando en ella un interés particular y creciente. El acompañamiento de los tutores y de los diferentes docentes en la formación permitió no sólo identificarse con ellos sino, además de "trabajar con alguien que sí hace investigación", adquirir los *habitus* necesarios para desarrollar un sistema de disposiciones a ser y a hacer, que determinan la forma de pensar y actuar.

La buena disposición permanente e interés por colaborar de todos los docentes de la muestra fueron elementos claves. El obstáculo más importante a sortear fue la burocracia institucional. Las instituciones educativas, con sus políticas, a menudo entorpecen el camino del investigador, en este caso enlenteciendo las autorizaciones necesarias para la recolección de datos, decisiones que se tornaban imprescindibles para continuar. En esta instancia, al igual que en el teatro dramático, los autores debe relatar una historia en un lapso bastante limitado.

El trinomio tiempo-espacio-acción se sitúa en la intersección del mundo concreto del escenario, con la ficción imaginada de un mundo posible. En esos dos mundos se instaló la investigación, y al unificar los elementos que de ella surgieron se puede plantear que la M. A-S

permite comprender que el conocimiento no se agota en la adquisición de conceptos. Al tomar contacto con las diferentes problemáticas del contexto escolar los estudiantes comprenden cómo cada campo del conocimiento ofrece instrumentos para intervenir, poniendo en práctica conocimientos nuevos y los que ellos y su comunidad ya poseen. Cabría preguntarse, ¿está interacción flexibiliza la acción de la práctica pedagógica, y la complejidad que se manifiesta en los enfoques y/o modelos curriculares en los cuales se encuentra inmersa la práctica educativa? De la investigación surge una respuesta afirmativa que rompe con una rutina en muchos casos monótona y desmotivadora, y que proporciona a los diferentes actores una forma verdaderamente apasionante de apropiación del conocimiento.

Se cuestiona la concepción de conocimiento que se despliega habitualmente en la escuela, condicionada por la estructura del dispositivo escolar -su organización, sus rutinas, sus jerarquías, sus tiempos, sus espacios, sus propuestas de enseñanza, sus prácticas de evaluación, su vínculo con los padres y con otras instituciones- permitiendo desnaturalizar ciertos funcionamientos institucionales y habilitando los mecanismos necesarios para su modificación. ¿Se instala entonces la práctica pedagógica como un proceso de negociación? Un componente significativo de la puesta en práctica de la M. A-S es la comunicación que se gesta en la comunidad educativa, la cual está mediada por los discursos creativos, espontáneos y comprensivos y, donde confluyen situaciones o eventos científicos, sociales, tecnológicos y culturales.

Otro elemento a desatar -teniendo presente que la muestra integra docentes de diferentes países- es que el lugar no resultó ser determinante de las características que se derivan de aplicación de la M. A-S en relación al conocimiento. En todos los casos se percibió una relación dialéctica entre el trabajo docente y los modos de apropiación del conocimiento en la institución escolar.

De dichas reflexiones surgen desafíos que, asimismo, parten de la inquietud de fondo y de la urgencia de buscar caminos para seguir avanzando en una educación que responda a las características, necesidades e intereses de la sociedad actual, y vinculada al desarrollo personal, social económico y político de la población y de sus comunidades, a fin de coadyuvar a transformar la sociedad en base a los principios de respeto a la dignidad humana y justicia social.

En la segunda "tensión", la investigación como objeto que nos trasciende se propone tener en cuenta una configuración de sentido, entendiendo por ésta una ubicación témporo-espacial que va más allá de nuestro aquí y ahora. De este estudio surgieron interrogantes que generaron un nuevo horizonte por conocer, así como las siguientes líneas de trabajo e investigación:

¿Cómo incidiría la M. A-S en la apropiación del conocimiento si las escuelas pertenecieran a contextos de riqueza? Si en vez de tomar a los docentes como informantes se llevara adelante la investigación haciendo foco en los alumnos ¿a qué conclusiones se arribaría?, ¿Qué perfil docente se requiere para llevar adelante la M. A-S?, ¿Qué modalidad de gestión institucional caracteriza a las escuelas aplican la M. A-S?

Quedan aquí expuestos nuevos temas a la espera de que en futuras investigaciones se pueda profundizar en ellos.

## Bibliografía

Aebli, H. 1998. **Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo**. 3era. Ed. Madrid: Narcea.

Andreu, R.; Sieber, S. 1999. **La gestión integral del conocimiento y del aprendizaje**. En: Economía Industrial (326, pp. 63-72).

Arendt, H. 1993. **La condición humana**. Buenos Aires: Paidós.

Astolfi, J. 1997. **Aprender en la escuela**. Santiago: Editorial Dolmen.

Berteaux, D. **El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades, en historia oral e historias de vida**. FLACSO, Cuadernos de Ciencias Sociales, nº 18, Costa Rica, setiembre 1988.

Bronfenbrenner, U. 1987. **La ecología del desarrollo humano**. Barcelona: Paidós.

Bruner, J. 1972. **El proceso de educación**. México: Ed. Uteha.

Bruner, J. 1988. **Desarrollo cognitivo y educación**. Madrid: Ediciones Morata.

Bruner, J. 1988. **Realidad mental y mundos posibles**. Madrid: Gedisa Editorial.

Bruner, J. y Haste, H. 1990. **La elaboración del sentido**. Barcelona: Paidós.

Bruner, J. 2000. **La educación puerta de la cultura**. 3era. Ed. España: Visor Fotocomposición, S.A.

Cabo de Donet, C. **El conocimiento escolar en contextos de pobreza**. Argentina. En: Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653) [en línea]. [citado 18 de enero 2007]. Disponible en internet: <<http://www.rieoi.org/deloslectores/522Cabo.pdf>>

Caine, G. y Caine, R. 1998. **Unleashing the power of perceptual change: the potential of brainbased teaching**. USA: California State University.

Carbus O., et al. 2004. **Creatividad, actitudes y educación**. Buenos Aires: Editorial Biblos.

Carretero, M. 2001. **Metacognición y educación**. Buenos Aires: Aique.

Casassus, J. **El mundo de las emociones y el mundo de la educación**. [En línea]. Disponible en internet: <<http://www.colegiodeprofesores.cl/docencia/pdf/16web/2.%20Reflexiones%20Pedagogicas/Juan%20Casassus.pdf>>

Cassirer, E. 2003. **El problema del conocimiento en la filosofía y en la ciencia moderna**. México. Fondo de Cultura Económica.

Cullen, C. 1998. **Crítica de las razones de educar**. Temas de filosofía de la educación. Argentina: Paidós.

CVU. (Centro del Voluntariado del Uruguay). 2003. **Proyecto aprendiendo juntos**. Libro 1. Aprendizaje-servicio. Conceptos y fundamentos. Montevideo: ICD.

CVU. (Centro del Voluntariado del Uruguay). 2003. **Proyecto aprendiendo juntos**. Libro 2. Aprendizaje-servicio: algunos antecedentes en Uruguay. Montevideo: ICD.

D'Erasmo, D. 2000. **Democracia, desarrollo y transformaciones educativas**. Nueva Sociedad.

Dansereau, D.F. 1985. **Learning strategies research**. En J.W. Segal y otros. *Thinking and learning skills*. Hillsdale: Erlbaum.

Díaz, B.F. **Aproximaciones metodológicas al diseño curricular hacia una propuesta integral**. En Tecnología y Comunicación Educativas, Nº 21, México, Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa, 1993.

Eisner, E. 1998. **Cognición y currículum**. Una visión nueva. Buenos Aires: Amorrortu.

Feldman, D. 1999. **Ayudar a enseñar**. Buenos Aires: Aique.

Fernández, A. 2000. **Los idiomas del aprendiente**. Análisis de modalidades de enseñanza en familias, escuelas y medios. Buenos Aires: Nueva Visión.

Filloux, J. 1975. **Formación docente, dinámica de grupos y cambios**. En: Rev. Ciencias de la Educación. Rosario: Axis.

Friss de Kereki Guerrero, I. **Modelo para la creación de entornos de aprendizaje basados en técnicas de gestión del conocimiento** [En línea] Tesis Doctoral., Madrid, Universidad Politécnica de Madrid. Diciembre de 2003. [citado 19 enero 2007]. Disponible en Internet: <[Http://www.ort.edu.uy/fi/pdf/tesis.pdf](http://www.ort.edu.uy/fi/pdf/tesis.pdf)>

Furco, A.; Billig, S. 2002. **Service Learning: The essence of the pedagogy**. Connecticut.: IAP.

García Canclini, N. 2001. **Culturas híbridas. Estrategias para salir y entrar de la modernidad**. Buenos Aires: Paidós.

Garay, L. 1999. **Construcción de una nueva sociedad**. Libros de la Mesa 2. Bogotá: Tercer Mundo Editores-Cambio.

García, D. **La articulación escuela-realidad como relación pedagógica**. Santo Domingo Centro Poveda. En: Maestros: prácticas y cambios [en línea] junio 1993 N°3. [citado 19 enero 2007], Disponible en Internet: <[Http://www.centropoveda.org/publicaciones/periodicas/mmaestr/bajar\\_bl/boletines1993/No.3Articulacionescuela\\_realidad.pdf](http://www.centropoveda.org/publicaciones/periodicas/mmaestr/bajar_bl/boletines1993/No.3Articulacionescuela_realidad.pdf)>

Gimeno Sacristán, J. Pérez Gómez, A. 1998. **Comprender y transformar la enseñanza**. 8va. Ed. Madrid: Morata.

Gómez, A. et al. 1997. **Ingeniería del conocimiento**. España: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces.

Gómez, E. **Prácticas docentes en contexto de pobreza**. (Ponencia) [en línea]. Argentina. Universidad Nacional de San Luis. [citado 19 enero 2007]. Disponible en Internet: <[Http://www.uccor.edu.ar/imagenes/novedades/reduc/ponencias/gomezelba.pdf](http://www.uccor.edu.ar/imagenes/novedades/reduc/ponencias/gomezelba.pdf)>

Gutiérrez Márquez, A. 2003. **Procesos de calidad y transmisión del conocimiento en las organizaciones del sector turístico**. [en línea] Tesis para obtener el grado de doctor en estudios organizacionales. México. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa México [citado 19 Enero 2007] Disponible en Internet: <[Http://mazatlan.udo.mx/Investigaciones/PROCESOS\\_DE\\_CALIDAD\\_TRANSMISION\\_CONOCIMIENTO.pdf](http://mazatlan.udo.mx/Investigaciones/PROCESOS_DE_CALIDAD_TRANSMISION_CONOCIMIENTO.pdf)>

Halsted, A. 1998. **Educación redefinida: la promesa del aprendizaje-servicio en Ministerio de Cultura y Educación, República Argentina**. El servicio a la comunidad como aprendizaje escolar. Actas del 1º Seminario Internacional "Educación y Servicio Comunitario"

Hernández González, M. **Motivación animal y humana**. Manual Moderno. 2002.

Hessen, J. 1976. **Teoría del conocimiento**. Madrid: Espasa Calpe.

Jackson, Philip W. 1992. **La vida en las aulas**. 2da Ed. Madrid: Morata.

Janesick, V. J. 2000. **La danza del diseño de la investigación cualitativa: metáfora, metodología y significado**. En C. A. Denman & J. A. Haro (Eds.). Por los rincones-Antología de métodos cualitativos en la investigación social (pp. 227-251). Sonora, México: El Colegio de Sonora.

Johnson, D., Johnson, R. 1999. **Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista**. Buenos Aires: Aique.

Johnson, D., Johnson, R. y Holubec, E. 1999. **El aprendizaje cooperativo en el aula**. Buenos Aires: Paidós.

Johnson, D., Johnson, R. y Holubec, E. 1999. **Los nuevos círculos del aprendizaje: la cooperación en el aula y la escuela.** Buenos Aires: Aique.

- Kincheloe, J.L. 1993. **Toward a Critical Politics of Teacher Thinking. Mapping the Postmodern.** London: Bergin & Garvey.

Levinas, M. 1998. **Conflictos del conocimiento y dilemas de la educación.** Buenos Aires: Aique.

Lloria Aramburo, M. 2004. **Diseño organizativo, facilitadores y creación de conocimiento.** Un estudio empírico en las grandes empresas españolas. [en línea] Tesis Doctoral. España. Universitat de Valencia [citado 19 enero 2007]. Disponible en Internet: <<http://www.tdx.cesca.es/TDX-0125105-132214/>>

Lozada, M. **Educar ciudadanía en tiempos de crisis: el eje escuela-familia-comunidad** [en línea]. Caracas, Venezuela: Instituto de Psicología. Universidad Central de Venezuela. [citado 19 enero 2007]. Disponible en Internet: <<http://www.edumedia.org.ve/Productos/Apoyo/documentos/Educar%20ciudadania.pdf>>

Magendzo, A. 2006. **El derecho a una educación, a una educación de calidad con equidad para todos: el ejercicio de un derecho humano.** [en línea]. Fundación IDEAS. Cátedra UNESCO en DDHH/UAHC [citado 17 enero 2007]. Disponible en Internet: <[http://mt.educarchile.cl/mt/amagendzo/archives/2006/06/el\\_derecho\\_a\\_una\\_educacion\\_a\\_u.html#more](http://mt.educarchile.cl/mt/amagendzo/archives/2006/06/el_derecho_a_una_educacion_a_u.html#more)>

Martinell, A. 2001. **Diseño y elaboración de proyectos de cooperación cultural.** Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Meirieu, P. 1992. **Aprender, sí. Pero ¿cómo?** París: Octaedro.

Meirieu, P. 2001. **La opción de educar. Ética y pedagogía.** Barcelona: Octaedro.

Melchor Aguilar, J.; Martínez Revilla, A. **La transubstanciación del problema del conocimiento.** [en línea] Argentina. Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías. Contexto educativo. Año V – Numero 25. [citado 19 enero 2007]. Disponible en Internet: <<http://contexto-educativo.com.ar/2003/1/nota-02.htm>>

Mercer, N. 1997. **La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos.** España: Paidós.

Merleau-Ponty, M. 1975. **Fenomenología de la percepción.** Barcelona: Península.

Messina, G. 1999. **Investigación en o investigación acerca de la formación docente: un estado del arte en los noventa.** [en línea]. Revista Iberoamericana de Educación, Nº 19, enero/abril. [citado 18 enero de 2007]. Disponible en Internet: <<http://www.campus-oei.org/oeivirt/rie19a04.htm>>

Miles, M.B. y Huberman, A. 1994. **Qualitative data analysis: an expanded sourcebook.** Newbury Park, CA: Sage.

Molina, L. 1997. **Participar en contextos de desarrollo y aprendizaje.** Argentina: Paidós.

Monereo, C. y Solé, I. (Coord.) 1996. **El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista.** Madrid: Alianza Editorial.

Morin, E. 1992. **El método (IV).** Las ideas. Madrid: Cátedra.

Muñoz Villalobos, V. 2004. **Los derechos económicos, sociales y culturales. El derecho a la educación** [en línea]. Informe del Relator Especial sobre el derecho a la educación. Comisión de Derechos Humanos 61º período de sesiones. Tema 10 del programa provisional del Consejo Económico y Social. Naciones Unidas. Diciembre 2004 E/CN.4/2005/50 [citado 18 enero 2007]. Disponible en Internet: <<http://daccessdds.un.org/doc/UNDOC/GEN/G04/171/43/PDF/G0417143.pdf?OpenElement>>

Nuernberg, A.; Zanella, A. 1998. ***Cidadania no contexto da escolarização formal: contribuições ao debate.*** *Psicologia & Sociedade*.

Pérez Serrano, G. 1994. **Técnicas y análisis de datos.** En: *Investigación Cualitativa. Retos e interrogantes.* Madrid: La Muralla.

Perkins, D. 2001. **La escuela inteligente.** España: Gedisa.

Pozo Municio, I. 2000. **Aprendices y maestros.** La nueva cultura del aprendizaje. Madrid: Alianza.

Puiggrós, A., et al. 1999. **En los límites de la educación.** Niños y jóvenes del fin de siglo. Rosario: Editorial Homo Sapiens.

Redondo, P. 2004. **Escuelas y pobreza.** Argentina: Paidós.

Rifkin, J. 1996. **Rethinking the mission of American Education. Preparing the next generation for the civil society.** En: *Education Week, Jaunary 31.*

Romero, C. 2004. **La escuela media en la sociedad del conocimiento.** Argentina: Noveduc.

Rubin, H. J. y Rubin, I. S. 1995. **Qualitative Interviewing. The art of hearing data.** Sage Publications.

Schlemenson, S. 1999. **El aprendizaje, un encuentro de sentido.** Buenos Aires: Kapelusz.

Senge, P. 2002. **La quinta disciplina: escuelas que aprenden.** Bogotá: Norma.

Sierra Bravo, R. 1989. **Técnicas de investigación social.** Madrid: Paraninfo.

Tapia, M. 2001. **La solidaridad como pedagogía.** El "aprendizaje-servicio" en la escuela. Buenos Aires: Ciudad Nueva.

Taylor, S.; Bogdan, R. 1986. **Introducción a los métodos cualitativos de investigación.** Buenos Aires: Paidós.

Tenti Fanfani, E. 2004. **Notas sobre escuela y comunidad.** [en línea]. Buenos Aires, Argentina IIPE- UNESCO BUENOS AIRES [citado 18 de enero 2007]. Disponible en Internet: <<http://www.iipe-buenosaires.org.ar/pdfs/TentiFanfani-notaseducacion.pdf>>.

Toffler, A. 1990. **El cambio del poder.** Barcelona: Plaza & Janés.

Tonucci, F. 1975. **La escuela como investigación.** Barcelona: Avance.

Torres, J. 1996. **El currículum oculto.** Madrid: Morata.

Urrutxi, M. 2005. **La educación como derecho humano.** [en línea]. Bilbao España UNESCO Etxea [citado 18 enero 2007]. Disponible en Internet: <[http://www.unescoeh.org/dokumentuak/Educacion\\_Derecho\\_Humano.pdf](http://www.unescoeh.org/dokumentuak/Educacion_Derecho_Humano.pdf)>.

Valles, M. 1997. **Técnicas cualitativas de investigación social.** Madrid: Síntesis.

Vygotsky, L. 1995. **Pensamiento y lenguaje.** Barcelona: Piados.

Vygotsky, L. 2000. **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.** Barcelona: Crítica.

Willis, E. M. & Tucker, g. R. **Using Constructionism to teach constructivism: modeling hands-on technology integration in a preservice teacher technology Course.** En: *USA: Journal of Computing in Teacher Education.* Volumen 17, Número 2 p. 4-7, 2001.

WITTRICK, M. C. 1986. **La investigación de la enseñanza.** Tomos I, II y III. Barcelona: Paidós.

\*El Artículo se enmarca en la tesis de maestría de la autora, dirigida por el Dr. Daniel Germán. Año 2009.

\*\*Master en Educación, Universidad ORT Uruguay. Diploma en Educación, Universidad ORT Uruguay. Profesora de Educación Media - Especialidad Química, Instituto de Profesores Artigas. Docente del Consejo de Educación Secundaria.