



**Universidad Autónoma de Querétaro
Facultad de Psicología**

“El proyecto de Aprendizaje-Servicio, la docencia y su influencia en la participación escolar”

TESIS

Que como parte de los requisitos para obtener el Grado de:
Maestría en Educación para la Ciudadanía

Presenta:
Talía Ulloa Adam

Dirigido por:
Dra. Azucena de la Concepción Ochoa Cervantes



Universidad Autónoma de Querétaro
Facultad de Psicología
Maestría en Educación para la Ciudadanía

"El proyecto de Aprendizaje-Servicio, la docencia y su influencia en la participación escolar"

Opción de titulación
Tesis

Que como parte de los requisitos para obtener el Grado de
Maestría en Educación para la Ciudadanía


Presenta:
Talía Ulloa Adam

Dirigido por:
Dra. Azucena de la Concepción Ochoa Cervantes

Dra. Azucena de la Concepción Ochoa Cervantes
Presidente


Firma

Dra. Pamela Garbus
Secretario


Firma

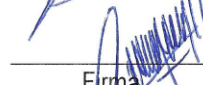
Dra. Felicia Vázquez Bravo
Vocal

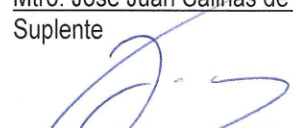

Firma

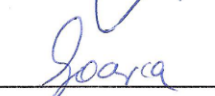
Mtro. Luis Manuel Pérez Galván
Suplente


Firma

Mtro. José Juan Salinas de la Vega
Suplente


Firma


Dr. Rolando Javier Salinas García
Director de la Facultad


Dra. Ma. Guadalupe Flavia Loarca Piña
Directora de Investigación y Posgrado

RESUMEN

Uno de los elementos básicos de la educación para la ciudadanía es la participación infantil. Hablar de participación infantil desde cualquier ámbito implica reconocerla como parte de un derecho humano. Dentro de este marco la escuela es un espacio idóneo para su desarrollo. Una metodología que promueve la participación y la formación ciudadana es la denominada Aprendizaje-Servicio. El presente estudio tiene como objetivo identificar y describir cómo la práctica docente dentro de un proyecto de Aprendizaje-Servicio propicia la participación del estudiantado. El marco metodológico está fundamentado en la Investigación cualitativa. Se trata de un estudio de caso que tiene como unidad de análisis un grupo de 8 docentes (6 mujeres y 2 hombres) y su quehacer dentro del grupo 3^o "L" de la Escuela Secundaria No. 4. Las técnicas de recolección de datos utilizadas fueron la observación participante, entrevista semi-estructurada, bitácora de participación de estudiantes, y una adaptación de la rúbrica de evaluación de proyectos APS. En los resultados se encontró que las y los docentes estuvieron ausentes en la realización del proyecto APS. Su intervención se limitó a dar indicaciones y apoyo con materiales en la construcción de "Jardín y Bancas de Descanso", sin embargo, este hecho no impidió que los-las estudiantes participaran activamente durante la ejecución del proyecto donde la participación promovió las habilidades individuales y de cooperación para resolver una tarea.

Palabras Clave: Educación para la ciudadanía, Participación infantil, Quehacer docente, Aprendizaje-Servicio.

Summary

One of the basic elements of citizenship education is child participation. To speak of child participation from any field implies recognizing it as part of a human right. Within this framework, the school is an ideal space for its development. A necessary tool for the promotion of citizen participation and training is the Service -Learning methodology. The aim of this study is to identify and describe how the teaching practice within a Service-Learning Project fosters the participation of the students. The methodological framework of this work is based on qualitative research that contextualizes the phenomenon. It is a case study that has as a unit of analysis a group of 8 teachers (6 woman 2 men) and their work within the group of High School No. 4, 3^oL”. The data collection techniques used were participant observation, semi-structured interviews, student participation log, and an adaptation of the APS Project evaluation rubric. The results take into account the level of frequency of the actions carried out by the teachers, it was found that they were absent in the implementation of the Service Learning project. This intervention was limited to giving indications and support with materials in the construction of the “Garden and Rest Benches.”. However, this fact did not prevent the students from actively participating during the execution of the Project where the participation was the necessary action in of the individual abilities and of the cooperation of all involved to solve a task.

Keywords (citizen education, child participation, teaching, Service-Learning)

DEDICATORIA

Especialmente a mis hijos Talía y David.
A mis padres y a todos aquellos amigos que me acompañaron en la realización de
este trabajo.

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar agradezco al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) porque sin su apoyo me hubiera sido imposible realizar los estudios de maestría.

En seguida debo agradecer a mi alma mater la Universidad Autónoma de Querétaro, regrese a ella después de veinte años, situación compleja y agobiante para mí, pero sumamente enriquecedora en mi crecimiento profesional y personal, en ella convergen mis profesores de la Maestría: el Mtro. Luis Manuel Pérez Galván, la Mtra. Patricia Westendarp, la Dra. Beatriz Moreno, la Dra. Pamela Garbus, el Dr. Gregorio Iglesias y la Dra. Felicia Vázquez, gracias por su experiencia son un ejemplo de vida.

Agradezco de manera muy especial a la Dra. Azucena Ochoa Cervantes, las recomendaciones, correcciones, orientaciones, aclaraciones, respecto a la realización de este trabajo fueron fundamentales, sin ellas creo firmemente que no hubiera podido concluir. Gracias Dra. Azucena, infinitamente gracias.

En el mejoramiento de este trabajo las correcciones del Mtro. Luis Pérez y del Mtro. José Juan Salinas no solo fueron indispensables si no necesarias. Gracias.

De igual forma agradezco profundamente a la Dra. Yolanda Corona Caraveo porque sin sus orientaciones durante la estancia en la UAM-X, el trabajo allá realizado no hubiera sido tan agradable e interesante como lo fue.

En seguida agradezco a todo el cuerpo directivo y docente de la Esc. Sec. Gral. No. 4 en especial al grupo 3°L quienes posibilitaron que la intervención y las observaciones para la investigación se llevaran a cabo, sin ellos simplemente esta tesis no existiría.

Y para concluir agradezco todas y cada una de las enseñanzas de mis compañeros de grupo, un grupo de jóvenes entusiastas que con sus ganas y conocimientos motivaron mi permanencia en la maestría. Hernando Hernández, Rebeca Téllez, Víctor Salinas, Andrea Corres, Alejandro Luna, Giovanna Pérez, Javier Carbajal, Andrea Serrano y Alejandra Martínez. Espero seguir conociéndolos para acompañarlos en su camino.

Gracias.

INDICE

INDICE.....	7
INDICE DE TABLAS Y GRAFICA	1
INTRODUCCION.....	3
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	6
MARCO TEÓRICO.....	25
2.1 Participación Infantil	25
2.1.1 Concepto de participación infantil	25
2.1.2 Bosquejo histórico de la concepción de participación infantil	28
2.1.3 Desarrollo de la concepción de participación infantil como un derecho.	31
2.2 Educación y Ciudadanía.....	42
2.2.1 Conceptos de educación y ciudadanía	42
2.2.2 Evolución del concepto Ciudadanía.	46
2.2.3 Importancia de la Educación Ciudadana como un derecho.....	52
2.2.4 Importancia de la Formación Ciudadana.	55
2.2.5 Los movimientos de organización escolar y su repercusión en el desarrollo de la participación estudiantil.....	57
2.2.6 Modelos generadores de participación ciudadana	64
2.3 Metodología de Proyectos	68
2.3.1 Fundamento Pedagógico del Trabajo por Proyectos.	74
2.3.2 Aprendizaje Situado.	82
2.3.3 Aprendizaje Servicio.....	85
2.4 Práctica docente y su relación con el aprendizaje basado en Proyectos.....	89
2.4.1 Diferencia entre práctica docente y práctica educativa.	89
2.4.2 Componentes de la práctica docente y su relación con el aprendizaje basado en proyectos.....	91
METODOLOGÍA.....	96
3.1 Objetivos	98
3.2 Población y Contexto	99
3.3 Técnicas e instrumentos de recolección de datos	101
3.4 Procedimiento.....	107
RESULTADOS	115
4.1 Guía de Observación Participante.....	116
4.2 Entrevista semi-estructurada.....	122
4.2.1 Estudiantes	122
4.2.2 Docentes.....	126
4.3 Bitácora de participación de estudiantes.....	130
4.4 Rubrica de Evaluación de proyecto ApS.....	134
CONCLUSIONES	136
ANEXOS	142

Anexo 1.....	142
Anexo 2.....	154
Anexo 3.....	157
Anexo 4.....	161
Anexo 5.....	164
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	165

INDICE DE TABLAS Y GRAFICA

Tabla I.	Impacto educativo del Aprendizaje Servicio	Pg. 17
Tabla II.	Instrumentos que se consideraron para el análisis de la participación docente.	Pg.100
Tabla III.	Calendarización de Recogida de Datos	Pg. 103
Tabla IV.	Calendarización de etapas de la primera parte del proyecto Aprendizaje Servicio denominada “Jardín”	Pg. 106
Tabla V.	Calendarización de etapas de la segunda parte del proyecto Aprendizaje Servicio denominada “Bancas de Descanso”	Pg. 108
Tabla VI:	Total de frecuencias en los niveles de falsa participación y participación real de los estudiantes primera etapa: “Jardín”	Pg. 112
Tabla VII.	Total de frecuencias en los niveles de falsa participación y participación real de los docentes primera etapa: “Jardín”	Pg. 113
Tabla VIII.	Total de frecuencias en los niveles de falsa participación y participación real de los estudiantes segunda etapa: “Bancas”	Pg. 115
Tabla IX.	Total de frecuencias en los niveles de falsa participación y participación real de los docentes segunda etapa: “Bancas”	Pg. 116
Tabla X	Frecuencia de respuestas a la pregunta. ¿Qué es el proyecto aprendizaje servicio?	Pg.121
Tabla XI	Frecuencia de respuestas a la pregunta ¿Cómo ha cambiado tu participación en la escuela a partir del Proyecto APS?	Pg. 122
Tabla XII	Frecuencia de respuestas a la pregunta ¿Qué has aprendido al participar en el proyecto ApS?	Pg. 123
Tabla XIII	Frecuencia de respuestas a la pregunta ¿Cómo se han involucrado tus maestros en el Proyecto APS?	Pg. 124
Tabla XIV	Frecuencia de respuestas a la pregunta: ¿Usted sabe en qué consistió el proyecto aprendizaje servicio que se desarrolló en esta escuela secundaria con el grupo de 3L?	Pg. 125
Tabla XV	Frecuencia de respuestas a la pregunta: ¿Cómo participó usted en el proyecto APS?	Pg. 126
Tabla XVI	Frecuencia de respuestas a la pregunta: ¿Qué razones lo orillaron a participar en el proyecto ApS?	Pg. 126

Tabla XVII	Frecuencia de respuestas a la pregunta: ¿Ud. observo algún cambio en la forma de participar de los estudiantes a partir del proyecto ApS?	Pg. 127
Tabla XVIII	Frecuencia de respuestas a la pregunta: ¿Ud. observo algún cambio en la forma de convivir de los estudiantes a partir del proyecto APS?	Pg.127
Tabla XIX	Frecuencia de respuestas a la pregunta: ¿Nos podría dar alguna observación o recomendación a partir de los resultados del proyecto?	Pg.128
Tabla XX	Frecuencia de respuestas del tipo de participación evaluada por los 4 equipos de estudiantes.	Pg. 130
Tabla XXI	Frecuencia de respuestas acerca del nivel de motivación del equipo 1	Pg. 132
Grafica 1	Resultados de los Dinamismos Mayoritarios de la Rúbrica de Evaluación del Proyecto APS.	Pg. 133

INTRODUCCION

Un avance en el cambio entre las relaciones del Estado con la niñez y del mundo de los adultos con el mundo infantil se alcanzó a partir de la Convención de los Derechos del Niño (1989), en esta Convención se establece que la participación es un derecho civil y político que facilita el ejercicio de los demás derechos por lo cual resulta uno de los pilares de la construcción de ciudadanía. A partir de la Convención el derecho a la participación obliga al estado y a la sociedad civil a tomar en cuenta y respetar la opinión de las niñas, niños y adolescentes, de acuerdo a su edad, capacidades y necesidades y a replantearse las diferencias de poder entre el mundo de los adultos y mundo infantil (Corona y Morfin, 2001).

Para que dicha participación se lleve a cabo se requiere de espacios que posibiliten la convivencia entre niños, niñas, adolescentes y adultos, espacios donde estas relaciones les permitan reconocerse como sujetos de derechos y donde se aprenda a dialogar para resolver conflictos. Es necesaria la apertura de espacios donde el análisis de información posibilite el debate acerca de la realidad y donde la opinión de los niños, niñas y adolescentes se vea como parte de la solución a problemáticas reales e inmediatas, donde la niñez participe activamente en el acontecer de su entorno e inicie el ejercicio de una ciudadanía activa. Los niños tienen que incidir en los espacios institucionales, porque es en éstos donde se pueden combinar las experiencias particulares con las reglas de administración de la sociedad. (Corona, y Morfin, 2001).

Baratta (1999), menciona que el tema de la infancia ha adquirido gran relevancia en los procesos de democratización que se están dando en muchos países, por lo que es importante que los autores que estudian esta materia incluyan también a la niñez en sus consideraciones. La participación de los niños, niñas y adolescente debe considerarse en la toma de decisiones de las cosas que les están a su alcance, que les afectan y de las cuales, de alguna manera, pueden responsabilizarse. (pg. 8)

La participación posibilita que las esferas pedagógica, política y social que conforman el proceso educativo, se enriquezcan ya que acciones tales como el conocimiento actitudes democráticas, el intercambio de ideas de los niños, niñas y

adolescentes posibilitan el diálogo y la escucha, la búsqueda del bien común y sobre todo enriquece la toma de decisiones donde son parte (Ochoa, 2014).

Para lograr el establecimiento de estos espacios de participación se debe disponer de capacidades para hacerlo posible. Delval (2012), expone que:

“la escuela posibilita, a partir del proceso educativo, que la participación como derecho tenga un mayor reconocimiento. La escuela como un espacio formal tiene la obligación de generar participación activa no sólo en los procesos académicos que desarrolla sino en la vida democrática de la comunidad escolar que ahí se genera. La escuela es un elemento más que permite el desarrollo de la formación de sociedades autónomas y un espacio de construcción de ciudadanía” (pag.38)

Dentro de la escuela existe un elemento fundamental en la construcción de la participación estudiantil, nos referimos a el quehacer que realizan los docentes entendiendo que ellos a partir del manejo de los contenidos, del establecimiento de estrategias didácticas, de la concepción de la participación como un derecho dentro y fuera del aula, la amplia visión que se tenga de la opinión de los-las estudiantes, propician o no la participación activa de los mismos.

Todos los elementos antes mencionados convergen de manera natural cuando se utilizan metodologías educativas y estrategias didácticas que posibiliten la participación continua de los-las estudiantes. Los modelos de aprendizaje basado en proyectos, los modelos de aprendizaje situado, pero sobre todo los proyectos educativos basados en la metodología de Aprendizaje-Servicio permiten que los-las estudiantes desarrollen aprendizaje significativo, se vinculen con su comunidad y fortalezcan el sentido social al mismo tiempo que ejercen la participación. En proyectos educativos de Aprendizaje y Servicio se ponen en práctica la toma de decisiones, el compromiso, la responsabilidad y la implicación en una problemática cercana a la realidad de los niños niñas y adolescentes y porque en los proyectos de Aprendizaje Servicio se busca que los-las estudiantes propongan un proyecto, esto hace que se les reconozca desde el mundo adulto, como agentes transformadores de su realidad.

En el trabajo de investigación que se presenta a continuación se desarrolla cada uno de estos elementos de manera particular y se observan los resultados de la intervención en un proyecto de Aprendizaje Servicio desarrollado en la escuela

Secundaria General No. 4 de la ciudad de Querétaro. Dichos resultados demuestran cómo influyen o no los docentes para propiciar la participación de los-las estudiantes en un proyecto educativo, elemento fundamental en el enriquecimiento de la formación ciudadana.

Este trabajo está dividido en cuatro capítulos. El capítulo uno se refiere al planteamiento del problema y expone los elementos a observar en el proceso de participación de un grupo de secundaria dentro de un proyecto de Aprendizaje Servicio. El capítulo dos se divide en cuatro subtemas, cada subtema corresponde a cada uno de los conceptos que fundamentan la importancia de la participación infantil y son:

a) Participación infantil. Aquí se expone que es la participación infantil, cómo evolucionó a través del tiempo y como llega a actualmente a considerarse como parte de los derechos fundamentales de los niños, niñas y adolescentes.

b) Educación y ciudadanía. En este apartado se describe la importancia de la participación infantil dentro del proceso educativo y la formación ciudadana.

c) Metodología de Proyectos. Este apartado muestra los elementos y características básicas de la metodología educativa basada en proyectos para conocer la relación que tiene esta con la participación infantil.

d) Práctica docente y su relación con el aprendizaje basado en proyectos. Y el último subtema muestra los componentes de la práctica docente y su relación con el aprendizaje basado en proyectos para fomentar la participación infantil.

El capítulo tres corresponde a la metodología desarrollada en la investigación. Se realizó un estudio de caso utilizando para su análisis de una metodología cualitativa por considerarla adecuada para cumplir los objetivos buscados en la investigación. El capítulo cuatro expone los resultados a partir de cada uno de los instrumentos utilizados.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La participación es un derecho de niñas, niños y adolescentes, reconocido en la Convención Internacional de los Derechos del Niño (1989), por tanto, garantizarla es una obligación del Estado. Corona y Morfin (2001) afirman que hablar de participación infantil implica reconocer una perspectiva basada en la protección y el reconocimiento de los derechos humanos, el Comité de los Derechos del Niño de la ONU (2006), hizo un señalamiento al Estado Mexicano acerca de cómo persistían actitudes en el país que “limitan el derecho de los niños a participar y expresar sus opiniones”, (UNICEF-OACNUDH, 2006, pg.349) apuntando que son escasas las oportunidades que tienen los niños “de participar y expresarse en los procesos de toma de decisiones que los afectan, especialmente en las escuelas y comunidades” (UNICEF-OACNUDH, 2006)

En el marco de la propuesta curricular para la educación obligatoria en México, se establece que un objetivo fundamental es lograr que los alumnos desarrollen su curiosidad intelectual, de forma que puedan aprender a aprender bajo una óptica de pensamiento crítico, elementos que se logran a través de una participación activa dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje; la participación es entonces un elemento primordial en el desarrollo educativo ya que permitirá que los y las estudiantes “...aprendan a pensar, a cuestionarse acerca de los diversos fenómenos, sus causas y consecuencias, a controlar los procesos personales de aprendizaje, así como a valorar que dicha competencia se construye en la interacción con otros” (SEP, 2016, pg.22)

La participación es un principio educativo, un contenido formativo, un valor democrático y un procedimiento para aprender a aprender. En definitiva, se conceptualiza la participación infantil como “...la experiencia personal y colectiva que permite implicarse en proyectos sociales que, mediante la palabra y la acción comprometida, pretenden transformar la realidad cercana...” (Novella, 2002. pg.17).

En el estudio de Ochoa (2014) se encontró que los alumnos “reconocen a la escuela como el espacio privilegiado de participación” (pg.25). La escuela es entonces, un escenario que influye permanentemente en las actitudes de los niños y niñas respecto a la participación.

También el estudio de Verba, Lehman y Brady (1995) ha demostrado que la participación de los estudiantes en actividades de involucramiento con la comunidad desde la escuela está relacionada con la futura participación de estos en organizaciones políticas, de la sociedad civil, involucrándose en acciones encaminadas al bien común.

Para efectos de este trabajo era importante conocer si la participación que se propicia en la escuela a partir de la práctica docente dentro de un proyecto de Aprendizaje-Servicio, facilita aprendizaje crítico y comprensivo; también es importante observar si se propició, dentro de este proyecto, la intervención de los estudiantes en la toma de decisiones. Tapia (2002) vincula los procesos que se dan dentro de las aulas con la progresiva construcción del carácter de ciudadanía, en la cual la participación tiene un papel importante. En cuanto a la participación, Ochoa (2015) establece un claro vínculo entre la construcción de la convivencia dentro del espacio escolar y la participación infantil, explicitando que la participación es una condición necesaria para fomentar formas de convivencia democráticas en la escuela, las prácticas de participación o su ausencia generan, o no, procesos de inclusión y de aprendizaje (Ochoa, 2015).

En este sentido es necesario saber si la escuela propicia ambientes educativos donde la participación estudiantil es una acción en el tratamiento de la realidad de los contenidos educativos, de las habilidades individuales y de la cooperación de todos para resolver una tarea.

Hart (1992) explica que educar en ciudadanía es educar en participación. Una nación es democrática en la medida en que sus ciudadanos participan. Por esta razón se deben brindar oportunidades crecientes para que los niños, niñas y adolescentes participen (Hart, 1992). Fomentar en los jóvenes la experiencia de la participación democrática es fundamental y la escuela se ve como uno de los lugares óptimos para llevarse a cabo (Hart, 1992).

La escuela como generadora de actos educativos que incluyen de manera intrínseca la participación, posibilita el desarrollo y crecimiento humano.

Freire (1992), explica que la educación es un arma vital para la transformación de la sociedad y por ello adquiere una connotación ideológica y política claramente definida, es necesario, entonces, observar si dentro de su practica el docente genera acciones educativas encaminadas no solo a la transformación personal sino a la de transformación social.

En el ámbito escolar un agente fundamental para generar participación es el cuerpo docente y, en este sentido, y como uno de los propósitos de la investigación, se torna necesario observar si los docentes pueden propiciar una participación estudiantil no solo con el propósito de generar conocimiento en actitudes y valores, sino generar crecimiento en acciones encaminadas a la búsqueda del bien común. Por ello, explican Gómez y Zurita (2010) la escuela y por tanto los docentes

“juega un papel central en la conformación de la ciudadanía por ello también debe considerarse como un espacio de confrontación y de reproducción de actitudes, valores y comportamientos que tiende a negar, por momentos, una serie de supuestos para la construcción de una sociedad participativa, democrática, respetuosa y tendiente a evitar la violencia” (Gómez y Zurita, 2013 pg.235).

Las escuelas de carácter oficial en México, están altamente institucionalizadas, cronológicamente graduadas y jerárquicamente estructuradas, lo sabemos porque la experiencia profesional de la investigadora se ha desarrollado en escuelas oficiales. Esta formalización se extiende desde los primeros años de la escuela primaria hasta los últimos años de educación secundaria, que es donde se ubica el presente estudio, dicha formalización escolar determina en gran medida la organización de la institución (Gairín 1996).

Esta organización la conforman los siguientes criterios:

- Duración. Limitada por los requerimientos del sistema educativo.
- Universalidad. Determinada según los perfiles de Egreso.
- Institucionalidad. Se rige por políticas de Estado.

Esta forma de organización le da un marco de rigidez a la escuela e imposibilita en muchas ocasiones que esta no cuente con el espacio adecuado y un ambiente propicio para la participación. En las investigaciones de Hart (1992) y de Trilla y Novella (2014) se observa que en el marco escolar actual las formas de participación de los y las estudiantes se acotan por los docentes y se generalizan y no logran los objetivos educativos de transformación, pero sobre todo no se presentan en el marco de libertad que se requiere.

Santos (1997) expone que la participación muchas veces se ve limitada por las mismas estructuras institucionales, por los docentes, por los modelos curriculares. La estructura jerárquica de la escuela complica la participación de los y las estudiantes, y las representaciones de la infancia que tienen los docentes limitan las acciones que toman para fomentar la participación de niños y niñas.

En el estudio de Ochoa (2016), se encontró que las representaciones de los niños, niñas y adolescentes acerca de la participación son limitadas, se concentran en acciones concretas tales como el hecho de dar respuestas a preguntas dirigidas y encaminadas a una respuesta común. González-Montfort (2012) expone que la idea de participación de los alumnos se reduce a realizar actividades académicas en el aula, y a realizar actividades que se les proponen desde el centro, y afirma que es “una minoría la que vincula su participación con aquellos proyectos en los que su opinión y el hecho de asumir responsabilidades son de gran importancia” (pg.426).

Para efectos de comprender con mayor claridad la importancia de la participación es necesario revisar las concepciones pedagógicas que las respaldan. Desde finales del siglo XX se presenta una concepción de educación diferente y es a partir de la propuesta de la escuela activa que se muestra una corriente pedagógica que tiene como objetivo formar personas en un sentido democrático, desarrollar un espíritu crítico y de cooperación, la escuela nueva apunta por un aprendizaje comprensivo, crítico y multidisciplinar; establece que la enseñanza parte del respeto al estudiante, en donde su participación es trascendental, se plantea el proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de las necesidades e intereses de los estudiantes (Narváez, 2006). Esta concepción de educación presenta un rol docente donde es

este quien propicia que el medio estimule el interés por el avance del aprendizaje, donde las reglas y la disciplina están consensuadas de acuerdo de las normas entre todos y donde las decisiones y opiniones de los y las estudiantes adquieren un papel protagónico.

Desde el enfoque de la escuela nueva (Narváez 2006), la participación de los niños, las niñas y adolescentes es un uno de los principales referentes, sin la participación activa de ellos en la toma de decisiones, en la elaboración de propuestas de acción, en la ejecución de la tarea con un alto sentido de responsabilidad, el papel activo del alumno no se desarrolla; dentro de la presente investigación se pretende observar cómo influye la acción docente en este proceso.

La práctica docente dentro de la educación formal es un elemento de análisis constante por la repercusión que esta tiene en el desarrollo de la participación de los y las estudiantes, es motivo de análisis también porque de esta práctica depende que los escenarios educativos posibiliten ambientes estimulantes a dicha participación; el hecho de observar la práctica docente nos permite conocer de qué manera promueven los y las docentes la participación de los y las estudiantes.

En este sentido, es necesario saber si los docentes propician la participación de los y las estudiantes, de los logros de dicha participación; observar si ponen en práctica acciones orientadas al desarrollo de una auténtica participación estudiantil posibilitadora del crecimiento grupal y de la comunidad escolar.

El docente en un momento dado también es objeto de conocimiento. Bazdresch (1998) propone, que el docente debe realizar un análisis de su propia práctica. En este trabajo de investigación se pretende indagar si lo hacen, si a partir de una nueva forma de realizar prácticas educativas son capaces de transformar la realidad, la de los y las estudiantes, la de ellos mismos.

Existen metodologías y métodos educativos donde la práctica docente se desarrolla de tal manera que permite que la participación estudiantil tenga una mayor presencia, donde la participación de los y las estudiantes se da de una manera más autónoma. Se considera que la metodología de Proyectos y la específica de Proyectos de Aprendizaje Servicio son el referente base ya que sus principios didácticos y pedagógicos permiten el desarrollo auténtico de la participación estudiantil.

La metodología de **Proyectos** es una propuesta pedagógica que nos sirve de referente para observar la existencia de un tipo de participación estudiantil libre, responsable, democrática, y significativa, Blank, (1997); Dickinson, et al, (1998) y Harwell (1997), explican que ésta es una estrategia de enseñanza que constituye un modelo de instrucción auténtico en el que los y las estudiantes planean, implementan y evalúan proyectos que tienen aplicación en el mundo real más allá del aula de clase.

Sabemos que los proyectos son propuestas formativas que permiten construir el conocimiento a partir de problemas, generando estrategias o métodos para resolverlos y que conlleven a la elaboración de un producto. Dichos problemas emergen desde los intereses propios y están aterrizados al contexto real e inmediato. Según Blank (1997) los proyectos favorecen el análisis, interpretación y sistematización de la información que se puede obtener a través de diferentes vías para dar solución a una pregunta problematizadora permitiendo también extrapolar los conocimientos construidos a otras situaciones teóricas o reales.

Este enfoque motiva a los y las estudiantes a aprender y a desarrollar una participación distinta, les permite seleccionar temas que les interesan y que son importantes para sus vidas (Katz y Chard, 1989). Permite preparar a los estudiantes para los puestos de trabajo ya que los muchachos se exponen a una gran variedad de habilidades y de competencias tales como colaboración, planeación de proyectos, toma de decisiones y manejo del tiempo (Blank, 1997; Dickinson et al, 1998).

Los y las docentes al practicar esta estrategia con frecuencia registran aumento en la asistencia a la escuela de los y las estudiantes, mayor participación en clase y mejor disposición para realizar las tareas (Bottoms y Webb, 1998; Moursund, Bielefeldt y Underwood, (1997).

Aunado a lo anterior, amplía las habilidades sociales y de comunicación, aumenta las habilidades para la solución de problemas (Moursund, Bielefeld, y Underwood, 1997). Permite a los estudiantes ver las conexiones existentes entre diferentes disciplinas. El aprendizaje adquirido con el método de Proyectos tiene más posibilidades de resistir al olvido, puesto que está confrontando elementos inmediatos y reales, importantes para el sujeto que prende y porque además posibilita el desarrollo de aspectos tales como:

- Capacidades (de autonomía, de creatividad)
- Actitudes (de confianza, de curiosidad, de exploración)
- Aptitudes (saber- hacer) (Bottoms y Webb, 1998)

Dentro del método de proyectos (Díaz Barriga 2006), encontramos, entre otros, enfoques tales como los proyectos situados, el aprendizaje basado en problemas, método de casos, y el aprender sirviendo en contextos comunitarios. Estos emergen de una visión de la educación en la que los estudiantes toman una mayor responsabilidad en su proceso y se fundamentan en el aprendizaje colaborativo, constructivista y experiencial (Díaz-Barriga, 2006). La presente investigación retoma el enfoque de aprendizaje en el servicio porque está basado en el aprendizaje experiencial cuyo fundamento “tiene la intención de que los estudiantes aprendan a intervenir de manera activa y comprometida en situaciones problema relacionadas con necesidades concretas de un entorno comunitario” (Díaz-Barriga, 2006). Esta forma de concebir el aprendizaje genera una participación activa del estudiantado y está encaminada además a que los y las estudiantes intervengan en la solución de problemáticas reales del ambiente inmediato, a su vez, permite que reflexionen acerca de diversos valores y cuestiones éticas, fundamentales en la formación ciudadana.

En este modelo se destaca la ayuda a los demás como responsabilidad social relacionada con una toma de conciencia moral, social y cívica. Cuando las actividades educativas se desarrollan en la comunidad se fortalece la organización y la participación, toma su base en el aprendizaje cooperativo entendiendo este como el enfoque que trata de organizar las actividades dentro del aula para convertirlas en una experiencia social y académica de aprendizaje. Este enfoque posibilita que los estudiantes trabajen en grupo para realizar las tareas de manera colectiva. También en aprendizaje en el servicio permite la reflexión personal y colectiva de lo que se dice, se hace, y se siente (Díaz-Barriga 2006).

El verdadero sentido del aprendizaje en el servicio según Claus y Ogden (1999, citado por Díaz-Barriga 2006, pg.100) es que “el movimiento de aprender sirviendo se llegue a convertir en una aplicación “anémica” de una idea en potencia poderosa” por ello este enfoque no es solo una aplicación pedagógica novedosa si no que tiene potencial de transformación como movimiento social.

La ganancia educativa en la experiencia de servicio se suele traducir en una participación activa, este tipo de participación propicia en los y las estudiantes a partir de la reflexión un significado real de lo que están aprendiendo. Sin reflexión no hay un aprendizaje significativo, Halsted (citado por Díaz-Barriga, 1999, pg. 103) expone que “la reflexión les ayuda a pensar acerca de su mundo y de sí mismo, y estas habilidades son transferibles a otras situaciones de aprendizaje”.

El enfoque de la intervención en la comunidad (Díaz-Barriga 2006) propone cuatro elementos base:

1. **Colaboración hacia la autogestión.** Consiste en trabajar junto con los integrantes de la comunidad y depositar poco a poco en ellos las habilidades, información o saberes necesarios para resolver los problemas que enfrentan.
2. **Servicio auto contenido.** El tutor es el responsable de delimitar las acciones y funciones profesionales, de diseñar los programas y brindar retroalimentación a los alumnos.

3. **Participación.** Los estudiantes y su tutor comprenden la misión y visión del grupo o institución en cuestión y colaboran con ellos en la delimitación de las opciones.
4. **Participación-innovadora.** Se incorpora a la estructura organizativa de la comunidad, pero con opciones novedosas en las actividades y funciones profesionales que sean capaces de generar un cambio significativo.

El Aprendizaje basado en el Servicio es una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado donde los participantes aprenden al trabajar en necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo (Centro promotor de Aprendizaje Servicio, 2010). Es un método para unir compromiso social con el aprendizaje de conocimientos, habilidades, actitudes y valores. Aprender a ser competentes siendo útiles a los demás.

Es una filosofía que reconcilia la dimensión cognitiva y la dimensión ética de la persona; una pedagogía que reconcilia calidad educativa e inclusión social y una estrategia de desarrollo comunitario porque fomenta el capital social de las poblaciones (Batlle, 2015).

En el Aprendizaje Servicio los-las estudiantes y docentes involucrados, identifican en su entorno próximo una situación que se comprometen a mejorar, desarrollando un proyecto solidario que pone en juego conocimientos, habilidades, actitudes y valores.

El Aprendizaje-Servicio es considerado como una metodología que promueve el desarrollo de competencias a través de actividades educativas de servicio a la comunidad. Existe aprendizaje-servicio cuando hay equilibrio entre la intencionalidad pedagógica y la intencionalidad solidaria (Batlle, 2015).

Puig (2010) afirma que la riqueza del aprendizaje servicio reside en la integración de dos cosas:

“servicio a la comunidad y aprendizaje significativo– en un solo proyecto coherente y bien articulado, que potencia la capacidad formativa de ambos. Por un lado, el desarrollo de una acción de servicio transforma y da sentido a los aprendizajes y, por el otro, el desarrollo de un aprendizaje activo y significativo mejora la acción de solidaridad.” (pg. 52),

Situación que genera que el aprendizaje y la participación vinculados posibiliten una educación para la ciudadanía que el entorno social requiere.

El valor educativo de este método radica en que los alumnos y docentes planifican desde el conocimiento, las habilidades y las actitudes, así como la acción comunitaria que debe ser avalada por la institución educativa, saliendo de sus propias fronteras a fin de aportar soluciones frente a un determinado problema social (Maris, 2005). Como aporte significativo esta acción se sustenta en el concepto de pro-socialidad concebido como los comportamientos que favorecen a otras personas, grupos o metas sociales y aumentan la reciprocidad y la solidaridad en las relaciones personales salvaguardando la identidad de las personas o grupos involucrados (Maris, 2005).

En México específicamente en la Maestría de Educación para la Ciudadanía de la Universidad Autónoma de Querétaro existen tres trabajos de Tesis que abordaron una problemática escolar en tres niveles educativos, utilizando el Aprendizaje Servicio para mostrar que este método de aprendizaje va enfocado no sólo a los conocimientos de asignaturas escolares y al desarrollo del servicio comunitario solidario, sino que tiene injerencia en problemáticas de formación ciudadana y de convivencia; a groso modo presentamos en qué consistieron estas experiencias.

El trabajo de tesis de Pérez, Luis M, (2015) “*La Participación Infantil como elemento fundamental de la Convivencia Democrática: Una experiencia de aprendizaje-servicio en Educación Secundaria*”.

Tuvo el objetivo de generar la participación de los y las estudiantes de una escuela Secundaria Técnica de la comunidad de Tlacote de la ciudad de Querétaro, con la intención de mejorar la convivencia en el aula. Se trabajó con un grupo de 30 alumnos (12 mujeres y 18 hombres) quienes ante la problemática de obesidad en la comunidad decidieron generar acciones de difusión para informar a la gente de la comunidad de los beneficios de comer de manera saludable y de bajar de peso. Para ello realizaron acciones tales como:

- Un folleto que explicaba el palto de buen comer y los beneficios que a la salud genera.
- Una campaña de prevención en la clínica de la comunidad en donde también explicaron los beneficios de tener un peso adecuado a la edad y el tamaño.
- Un programa en la radio Universitaria para informar no solo de las acciones realizadas en la comunidad sino para hablar de la importancia de comer de manera más saludable.

Los resultados obtenidos de este trabajo mostraron que: “las ideas de participación cambiaron cualitativamente después de la intervención y que los y las estudiantes se implicaron en todas las fases del proyecto, lo que generó un mayor compromiso y cohesión grupal, posibilitando el acercamiento entre los miembros del grupo, mejorando la calidad de las relaciones entre los alumnos, lo que llevo a una mejoría sustancial de la convivencia en el aula” (Pérez 2015).

En la fase diagnóstica de este trabajo Pérez (2015) encontró que la participación de los y las estudiantes está limitada a:

“la mayoría de las veces su opinión no es tomada en cuenta por los docentes, lo que implica una experiencia limitada de la participación. Solamente se les asigna un rol o papel que tienen que desarrollar en el proceso, y a pesar de que lo hagan de manera consciente y voluntaria, sus opiniones no son tomadas en cuenta, puesto que la actividad ha sido previamente diseñada por los adultos” (pg. 209).

También se encuentra el trabajo de tesis de Castro, Josué (2015) "*Formación en Valores para la Convivencia Democrática mediante el desarrollo de la Participación Infantil: un proyecto de Aprendizaje basado en el Servicio*". Éste proyecto de intervención se desarrolló con el objetivo de promover la participación infantil en un grupo multigrado de 5° y 6° de la primaria de la comunidad de Santa Rosa Jáuregui del municipio de Querétaro. El grupo focal de esta investigación fue un grupo de 31 alumnos quienes ante la problemática de obesidad en la comunidad decidieron generar acciones de difusión e informar a la gente los beneficios de comer de manera saludable.

- Realizaron acciones para mejorar la escuela y mejorara la convivencia decidiendo hacer una cancha de futbol
- La creación de un jardín vertical de plantas medicinales en los pasillos de la escuela.
- Elaboración de dos áreas de jardineras.

Los resultados obtenidos de este trabajo mostraron que: "tuvo influencia positiva en la forma en que los alumnos participan en la escuela, sus ideas sobre su propia participación, las mejoras de la convivencia en el aula, experiencia útil para fomentar la formación de valores democráticos" (Castro 2016, pg. 16) En lo referente al impulso de la participación concluye que:

"existen proyectos con la característica de fomentar la participación proyectiva, es decir, es un espacio abierto a este tipo de participación. Al ser la participación genuina por definición algo opcional y no impuesto, lo más a lo que la estructura del proyecto puede llegar a ofrecer oportunidades, que serán tomadas o no de acuerdo con la libertad de cada uno de los niños y niñas" (pág. 138).

Castro propone que como mediadores de la educación "se deben impulsar proyectos y actividades de aprendizaje que desde su planteamiento tengan una estructura que facilite la participación" Castro (2016). Por ello, aunque la participación sea acotada y dirigida y/o minimizada por los y las docentes existen espacios donde se concibe una educación distinta, estrategias docentes transformadoras, procesos de enseñanza aprendizaje que posibilitaran el papel activo de los y las estudiantes y que permiten que exista participación.

Estas concepciones de participación limitada y acotada han sido consideradas para su transformación, se han buscado distintas formas de abordar la participación para lograr que esta sea parte de una formación ciudadana activa.

Y por último como una referencia importante para esta investigación ya que muestra cuales son las ideas docentes sobre participación retomamos el trabajo de Hernández, Marco A, (2014) denominado “*Des-encuentros de la participación infantil en el ámbito escolar. Un acercamiento a las ideas de los docentes de educación primaria...Querétaro*”, este proyecto de investigación se desarrolló con el objetivo de “analizar las ideas de docentes de primaria de escuelas públicas de la ciudad de Querétaro, sobre participación infantil; así como develar si dicen promoverla en su práctica, para conocer si las ideas que tienen sobre participación infantil se relacionan con la percepción que tienen de la infancia” (Hernández, 2014, pág. 94).

A partir de observaciones a ocho grupos de primaria respecto a la forma de participación en la escuela y en una segunda etapa contrastar los resultados de dichas observaciones con la concepción que 15 docentes tienen de la participación se encontró que desde la organización y estructura escolar se “fomentan relaciones autoritarias entre docentes y estudiantes, que los ambientes de aprendizaje no promueven, ni propician posibilidades reales de que exista una participación genuina del alumnado” (Hernández, 2014, pág. 110). En cuanto a la concepción de participación infantil que tienen los docentes se encontró que estos

“definen a la participación infantil como el que sus estudiantes emitan su opinión, por lo que el tipo de estrategias que dicen utilizar tienden a promover este tipo de práctica. Consideran que la participación es un derecho que tiene esta población” (Hernández, 2014, pág. 120).

Cabe mencionar que para efectos del presente trabajo es fundamental esta investigación porque sus resultados sirven de punto de referencia para observar lo que los docentes de la escuela en estudio realizan.

España y Argentina han sido pioneros en la línea de investigación y publicaciones en torno al Aprendizaje Servicio y como un elemento más para justificar la pertinencia de este trabajo presentamos algunas investigaciones, que desde el nivel básico, ponen especial atención al Aprendizaje Servicio en espacios educativos.

Martínez Miquel (2008) analiza las relaciones entre APS y la construcción de la ciudadanía presentando el trabajo denominado: *“Aprendizaje servicio y construcción de ciudadanía activa en la universidad: la dimensión social y cívica de los aprendizajes académicos”*. El autor expone que el 59% del profesorado no cree que la universidad deba transmitir valores, mientras que un 85% afirma que sí debe formar en los principios éticos de las profesiones y un 62% sostiene que entre sus objetivos debe figurar la formación de ciudadanos competentes. (Martínez 2008). Ante la necesidad de que la institución educativa deba proponerse determinado objetivo en función de esta formación cívica y ética, Martínez propone tres vías fundamentales de aprendizaje ético: mediante el ejercicio, por observación y por construcción autónoma y personal de matrices de valores. Explica que para lograr aquello en primer lugar “Es necesario un cambio profundo en la mentalidad del profesorado y el convencimiento de que el modelo formativo de la universidad, hoy, debe atender –de forma programática y no solo declarativa– la formación en la responsabilidad social de sus estudiantes y titulados”. (Martínez 2008, pg. 14).

Declara en su propuesta que es importante considerar que “...la formación en la responsabilidad social y para el ejercicio de una ciudadanía activa se adquiere de forma más eficaz en los contextos de aprendizaje y convivencia propios de cada titulación y facultad”. Habla que debe desarrollarse “la programación de una determinada asignatura especializada en cuestiones sociales y éticas o la especial dedicación al logro de competencias transversales en algún momento del plan de estudios, generalmente en la práctica social o en el trabajo final” (Martínez, 2008, pg. 16).

El autor manifiesta que las universidades desarrollan proyectos de servicios e innovación relacionados con las prioridades de la ciudad y el territorio, y encuentra que “...no está suficientemente extendido y conviene promover son espacios, situaciones de aprendizaje y contextos de convivencia en los que los estudiantes puedan entrenarse en el ejercicio de una ciudadanía activa como estudiantes y como futuros titulados”.

Por ello propone el Aprendizaje Servicio en la universidad ya que

“procura combinar aprendizaje académico y formación para una ciudadanía activa en tiempo real. Debe integrarse en el conjunto de cambios orientados hacia un nuevo modelo de universidad que, además de procurar más calidad, incorpora entre sus dimensiones el ejercicio de la responsabilidad social”, además de que las situaciones de aprendizaje servicio son una buena práctica de aprendizaje de competencias, potencian aprendizajes que permiten aprender a aprender y a emprender, pueden ser excelentes espacios para la formación en valores, de aprendizaje ético y de ciudadanía activa (Martínez, 2008, pg.25).

Otra investigación que nos da referencia empírica del trabajo académico y científico en torno al Aprendizaje Servicio es el trabajo de investigación de Furco (2004) profesor de la Universidad de California-Berkeley quien expone respecto al “Impacto Educativo del Aprendizaje Servicio (APS)”. Este estudio que se aplica a todos los niveles educativos presenta como resultado que el APS posibilita el desarrollo de áreas tales como: autoestima, empoderamiento, conducta pro-social, motivación y compromiso con las actividades.

Encuentra que hay falta de definiciones comunes para Aprendizaje Servicio y da muestra de la existencia de variaciones en las prácticas pragmáticas tales como: Tipo de Servicio, tipo de comunidad atendida; nivel de curso de los estudiantes; foco del impacto; nivel y foco de la integración académica; naturaleza de los grupos de trabajo.

Estas prácticas, explica el autor, son situaciones limitantes que sin embargo están vinculadas a la investigación, tales como:

- Amplio rango de metodologías empleadas
- Pocos estudios experimentales de alta calidad
- Número limitado de estudios longitudinales
- Muestras muy pequeñas
- Muchos estudios basados en auto-reportes
- Pocos estudios comparativos.

Por ello recomienda desarrollar estudios que midan las experiencias acumulativas de Aprendizaje Servicio de los estudiantes. Conducir estudios longitudinales para evaluar los efectos a largo plazo del Aprendizaje Servicio. Emplear diseños de investigación más rigurosos e instrumentos más confiables. Prestar mayor atención a las características de los programas de Aprendizaje Servicio, a su estructura e intencionalidad. Los estudios nuevos debieran apoyarse en los ya realizados por ello los resultados que presenta Furco (2004) en su investigación pueden considerarse como un elemento más de los estudios de Aprendizaje Servicio necesarios para formalizar su importancia dentro de los procesos educativos y de formación ciudadana.

La extensa trayectoria en investigación de Furco (2004) ha dado elementos que, independientemente del nivel educativo que se trate, dan muestra de la importancia del Aprendizaje Servicio como una metodología poderosa en el tratamiento y desarrollo de la participación educativa y ciudadana. Puig, Gijón, García Serrano (2011) en el ensayo denominado “*Aprendizaje-servicio y Educación para la Ciudadanía*” muestran una tabla que de manera muy sintética contiene los niveles de impacto educativo del aprendizaje servicio.

Tabla I. Impacto educativo del Aprendizaje Servicio

Académico y cognitivo	<ul style="list-style-type: none">• Aumento del rendimiento en pruebas estandarizadas• Mayor desarrollo de conocimientos conceptuales y competencias.
------------------------------	--

	<ul style="list-style-type: none"> • Mayor asistencia, motivación respecto a la escuela y retención. • Mejores notas promedio. • Mayor habilidad para analizar y sintetizar información compleja
Formación cívica	<ul style="list-style-type: none"> • Mayor comprensión de la política y de las actividades gubernamentales. • Mejor participación en la comunidad y en las cuestiones públicas. • Mejo ejercicio de la ciudadanía y de la responsabilidad ciudadana. • Mayor conciencia y comprensión de cuestiones sociales. • Compromiso con el servicio comunitario
Vocacional y profesional	<ul style="list-style-type: none"> • Ampliación de la conciencia y de las opciones vocacionales. • Mejora de las competencias profesionales. • Mayor comprensión de la ética del trabajo. • Mejor preparación para el mundo del trabajo.
Ético y moral	<ul style="list-style-type: none"> • Mayor exposición a nuevos puntos de vista y perspectivas. • Cambios positivos en el juicio ético. • Mayor habilidad para tomar decisiones independientes respecto a cuestiones morales.
Personal	<ul style="list-style-type: none"> • Ampliación de las cualidades y competencias para el liderazgo. • Mayor autoestima. • Mayor conocimiento de sí mismo. • Mayor resiliencia. • Mayor eficacia personal

Social	<ul style="list-style-type: none"> • Mayor compañerismo entre estudiantes. • Mayor habilidad para trabajar en equipos o para trabajar con otros. • Capacidad para desechar los prejuicios • Mejora de las conductas prosociales.
---------------	--

Fuente: Elaboración propia a partir de Puig Rovira, J.M., Gijón Casares, M., Martín García, X. y Rubio Serrano, L. (2011)

Estos trabajos de investigación son una muestra significativa de lo que algunos equipos académicos están desarrollando con tal de integrar, en la actividad escolar, situaciones de aprendizaje y docencia que contribuyan a la formación ciudadana de sus estudiantes.

Al observar en estos trabajos las oportunidades de aprendizaje, de participación, de crecimiento solidario, de participación ciudadana nos sirven no solo para tener mayor claridad en lo que se innova respecto al Aprendizaje Servicio, también sirven de parámetro para comparar los resultados de estas experiencias con los posibles resultados del trabajo de investigación que se realizó en la escuela Secundaria General No. 4.

En los proyectos de Aprendizaje Servicio desarrollados en contextos escolares, la práctica docente es fundamental por ello es necesario observar cómo influye en la participación de los-las estudiantes. El presente trabajo de investigación se enfoca en observar esa práctica docente, y cómo esta influye en la participación estudiantil, por consiguiente, nos surgen las siguientes preguntas:

1. ¿Qué tipo de participación, encaminada a la formación ciudadana, promueven los docentes de nivel secundaria en el proyecto ApS?
2. ¿Es posible que la figura docente propicie tipos de participación autónoma encaminada a la formación ciudadana en las/los estudiantes de nivel secundaria?
3. ¿Qué tipo de influencia desde un proyecto de Aprendizaje Servicio tiene la figura docente?

Por último, se deben señalar algunas razones por las que este proyecto de investigación es necesario:

A. Desde punto de vista de derechos humanos es una exigencia constitucional del Estado Mexicano. Los niños, las niñas y los adolescentes deben tener la oportunidad de participar y creemos que este trabajo constituye un esfuerzo académico para el impulso a ese derecho.

B. Dado que la participación no se aprende por simple teoría sino se aprenden vivencialmente es necesario encontrar nuevas y adecuadas formas de enseñar la participación por ello consideramos que la escuela es el lugar donde se puede propiciar la participación no solo en miras a enriquecer el aprendizaje de los y las estudiantes, sino de enriquecer a la comunidad.

C. Por la carencia de investigación que hay en México respecto al tema, y porque este trabajo aunado a las investigaciones anteriores del Observatorio de Convivencia Escolar de la Universidad Autónoma de Querétaro, ampliarán el conocimiento de la estrategia educativa del Aprendizaje Servicio para fomentar la participación estudiantil e impactar de manera positiva en la formación ciudadana.

Algunos docentes propician procesos educativos participativos; en el presente proyecto se pretende averiguar que tanto han estado dispuestos a participar en un proyecto de Aprendizaje-Servicio; si conciben a la participación como un elemento que posibilita el aprendizaje.

MARCO TEÓRICO

2.1 Participación Infantil

2.1.1 Concepto de participación infantil

Etimológicamente participación es un término que se deriva del latín “Participatio” acción o efecto de tomar parte en algo o hacer partícipe a alguien más sobre algo.

Raffaghelli, concibe la participación como:

“Toda acción colectiva de individuos orientada a la satisfacción de determinados objetivos. La consecución de tales objetivos supone la existencia de una identidad colectiva anclada en la presencia de valores, intereses y motivaciones compartidas que dan sustento a la esencia de un nosotros” (Raffaghelli, 2012, pg. 4)

Trilla y Novella exponen que

“hay muchas formas, tipos, grados, niveles, ámbitos de participación. Participar puede significar hacer acto de presencia, tomar decisiones, estar informado de algo, opinar, gestionar o ejecutar; desde estar simplemente apuntado a, o ser miembro de, a implicarse en algo en cuerpo y alma” (Trilla y Novella, 2010, pág. 141).

Existen diferentes concepciones de la participación, pero el elemento que se considera central es el involucramiento profundo en algo y si se desarrolla desde la primera infancia tendrá un valor social trascendente por ello podemos decir que participación ciudadana es un tipo de participación donde la relación que el ser humano ejerce con la sociedad garantiza el crecimiento de las personas en el ámbito político, social y cultural.

La participación de la niñez es la participación informada y voluntaria de todos los niños y en cualquier asunto que les concierne directa o indirectamente. La participación de la niñez es “un valor que abarca todos los programas y se produce en todos los escenarios, desde el hogar al gobierno, desde el nivel local al nivel internacional” (*Save the Children*, 2005, pg. 4)

La participación constituye un derecho que se hace efectivo básicamente como un proceso comunicativo, organizativo y de aprendizaje en el cual se reconocen tres momentos: información, construcción y reconocimiento de la opinión propia expresión y escucha (OEA, 2010).

La participación infantil representa una necesidad en el crecimiento de la ciudadanía, y a partir de la Convención de los Derechos de los Niños (1989) deja reconocido el derecho de los niños, niñas y los adolescentes a participar en todo aquello que les afecta; es el marco que nos regula y atendiendo desde la perspectiva civil y política enuncia lo siguiente:

- a) Art. 12 Derecho de expresar su opinión y derecho a ser escuchados.
- b) Art. 13 Derecho a la información
- c) Art. 14 Libertad de pensamiento, conciencia y religión y protección de la vida privada.
- d) Art. 15 Libertad de asociación.

Hablar de Participación infantil implica “reconocer los derechos humanos de los/las niños, niñas y adolescentes que además tiene que ponerse en práctica” (Corona y Morfín, 2001) (pg. 39). La convención de los Derechos de los Niños presenta la conceptualización de la niñez y de sus derechos, explicando que los niños y niñas son personas que no han alcanzado la mayoría de edad, pero que deben ser considerados legalmente como ciudadanos con posibilidad de participar en el espacio público y privado donde habiten (Van Dijk, 2006).

La Observación General N° 12 de la Convención sobre los Derechos del Niño (2006) realizada por el Comité de los Derechos del Niño de la ONU, reconoce como derecho el que todos los niños y niñas deban ser escuchados y sus opiniones tomadas en cuenta seriamente. El Comité señala al artículo 12 de la Convención sobre los Derechos del Niño, junto con el derecho a la no discriminación, el derecho a la vida y el desarrollo y la consideración, primordiales por el interés superior del niño. Se menciona que el ejercicio/cumplimiento del derecho a la participación hace efectivo los demás. Por ello y porque la escuela es el espacio donde la opinión de los niños niñas y adolescentes está en constante ejercicio, y donde los docentes son quienes deben promoverla es importante conocer estos lineamientos.

La Observación está dividida en cinco secciones:

Sección A: se expone un análisis jurídico de los dos párrafos del artículo 12, así como las condiciones imprescindibles para que se haga realidad plenamente este derecho, en particular los procedimientos judiciales y administrativos.

Sección B: se estudia la vinculación del artículo 12 con los principios generales de la Convención;

1. Principio de no discriminación.
2. Principio de observar siempre el interés superior del niño.
3. Principio del derecho a la vida, la supervivencia y desarrollo.
4. Principio de participación y ser escuchado.

Sección C: se examinan las condiciones y los efectos del derecho del niño a ser escuchado en diferentes situaciones y ámbitos, en particular esta sección es la que resulta de mayor interés para quien propicia acción educativa dada su relación con la participación infantil.

Sección D: resume las condiciones básicas para la observancia de este derecho.

Sección E: se encuentran las conclusiones (ONU, 2009).

En el marco escolar la participación corresponde al logro de objetivos de enseñanza aprendizaje que promuevan estos derechos, pero además que posibiliten el crecimiento individual de un estudiante, el crecimiento del grupo y de la comunidad. La participación infantil representa un elemento clave en el crecimiento de la acción ciudadana, porque posibilita que las propuestas de los niños, niñas y adolescentes puedan influir y transformar el entorno en el que viven (Hart, 1992).

Los procesos de compartir las decisiones que afectan la vida propia y la vida de la comunidad en la cual se vive es la forma adecuada de construir una democracia, para ello “los adultos necesitan aprender a escuchar, apoyar y a orientar a los niños y niñas, y a saber cuándo deben hablar y cuándo no deben hacerlo” (Hart, 1992, pg. 8).

2.1.2 Bosquejo histórico de la concepción de participación infantil

Desde la perspectiva del derecho es que se considera a la participación como parte fundamental en el proceso educativo sino también como parte de crecimiento colectivo, por ello es necesario ahondar en la visión histórica que se ha tenido de los niños, niñas y adolescentes, para ello la literatura que se encuentra al respecto, en su mayoría señala que niños y niñas fueron históricamente considerados como seres mínimos, imperfectos e inferiores (De Mause, 1994).

En esta misma línea se encuentra Delgado (1998) quien se ha ocupado de estudiar la historia de la infancia europea, y resalta que durante siglos los niños y las niñas se pensaron como criaturas inferiores, de poco valor, objetos sexuales, seres reducidos “a un mero proyecto de hombre, a una posibilidad de escaso valor” (Delgado, 1998, pg. 31); quienes debían ser enderezados por medio del castigo físico y del maltrato psicológico.

Cassagn (2001) señala una práctica de crianza en la que se percibe a los niños y las niñas como seres reducidos a la condición de objetos; el acto de “seleccionar” a unos para vivir y a otros para morir, evidencia que para la época la concepción de participación infantil era reducida a las decisiones del padre, desconociendo derechos fundamentales como la vida, el cuidado y la protección. A continuación se presenta una pequeña reseña histórica que muestra la concepción que se ha tenido de la participación infantil.

- En la Edad Media (siglos V al XV). La visión que se tenía del niño era influida en su mayoría por la mirada cristiana (Delgado, 1998) donde eran considerados como ángeles a los que había que bautizar para que pudieran gozar del permiso de ir al cielo; eran puros de alma por eso la necesidad de educarlos para conservar su pureza, deberían ser obedientes y temerosos, no debatir, ni cuestionar las decisiones adultas porque significa un acto de rebeldía digno del pecado, quedando castigado y al morir ir al infierno. (Sánchez, 2008). Obviamente imposible pensar en procesos o mecanismos de participación infantil; en el ámbito escolar, el miedo era el mecanismo de control, quien elegía que enseñar y cómo hacerlo era la Iglesia, en

donde el rol pasivo de los estudiantes era predominante, teniendo una actitud receptora y nunca posible de intercambio.

- En el Renacimiento (siglos XV y XVI) se disminuyó el papel adulto y se empezó a sentir un interés por la infancia representado en el auge de ropa infantil, juguetes y literatura propias para la edad (Delgado, 1998). Surgen nuevas consideraciones para la educación de la infancia donde ejemplos como el de Vives, Juan L. (1537) quien propuso que la educación que se brindara fuera diferenciada atendiendo a la edad y los procesos de cada niño, dan muestra de una visión nueva de la niñez. Esta propuesta dio un giro importante en la concepción de la infancia poniendo a los niños y las niñas en un lugar distinto, dándole un reconocimiento a su modo de ser y estar en el mundo (Delgado 1998).
- A finales del siglo XVIII. En este periodo surge un elemento trascendental en la forma en la que se concibe el trato, al cuidado y educación de los infantes, esta condición es la aproximación física que tuvieron los padres y madres con sus hijas e hijos. Se cambió la forma de guardar distancia como mecanismo de autoridad y se iniciaron acercamientos con el objetivo de *dominar* la mente, la voluntad, las necesidades, pensamientos y comportamientos de los niños y niñas; se intentaba mantenerlos muy cerca de los modelos e ideales de los adultos.
- Modernidad (siglo XIX) La visión cambió a la de *colectividad*, donde todos en masa continuaban sin distinción entre adulto e infante y donde los niños eran un miembro más que debía adaptarse a la vida social y cultural de la comunidad; los niños y niñas aun no contaban con espacios de recreación y educación que respondieran a sus necesidades cognitivas y sociales. (Gallego- Henao, 2015). Seguía en menor grado prevaleciendo la idea de que el niño debía acomodarse al mundo adulto y no al contrario.

A partir de la Declaración de los Derechos del Niño (1959) empieza a desarrollarse un cambio de paradigma cuando se reconoce a los niños y a las niñas no “como objeto de misericordia y de asistencia” (Galvis, 2009, pg. 59) sino como sujetos de *derechos*, de quienes depende el futuro del país, con capacidades para tomar decisiones y hacer parte de los diferentes procesos que se relacionan tanto con su vida como con las dinámicas sociales, culturales, educativas y políticas (Gallego-Henao, 2015).

Lansdown (2005), señala que “cuando se habla del derecho a participar, no existe una edad mínima que se pueda considerar o imponer como límite inferior al ejercicio de tal derecho” (pg.1).

Se parte de esta idea: el ser humano desde que nace participa obviamente en función de sus capacidades y necesidades en este sentido Gallego-Henao señala que es necesario “considerar la edad cuando se interactúa con niños y niñas, es un requisito esencial para que ellos y ellas manifiesten sus pensamientos y por lo tanto se empoderen de los procesos” (Gallego-Henao, 2015 pg.24).

A partir de lo anterior se puede observar que la concepción del niño y la niña de alguna manera se ha transformado y podemos decir que el reto desde los espacios educativos y de formación ciudadana es considerar la necesidad de disponer escenarios de participación para ellos y ellas. Así pues, los niños y las niñas se convierten en participantes:

“el hecho de pensar al niño o niña con un nuevo lugar en la historia es el primer paso para concebirlo como un ser humano con capacidad, para ser parte de su mundo y hacerse competencia para participar deben adquirirse gradualmente y con la práctica, por esta razón debe haber oportunidades crecientes para que los niños participen” (Hart, 1992, pg. 4).

2.1.3 Desarrollo de la concepción de participación infantil como un derecho.

Diversos estudios internacionales y nacionales muestran cómo es considerada actualmente la participación infantil. Trilla y Novella (2001) señalan que, al interior de la Convención de los Derechos del Niño existen tres grandes condiciones que exhiben la participación real y auténtica: reconocer que existe el derecho a participar, tener la capacidad para ejercer el derecho, y contar con escenarios y ambientes adecuados para ejercer el derecho. Por tanto, la puesta en escena, el reconocimiento y el respeto por los derechos de los niños y las niñas, representan oportunidades para que estos mejoren sus condiciones de vida y para que su papel como miembros activos de una sociedad se empiece a visibilizar desde sus entornos inmediatos.

Un estudio denominado “*Participación de niños, niñas y adolescentes a los quince años de la Convención de los derechos del niño*” (UNICEF, 1998); mostró una visión de la aplicabilidad de los acuerdos generados durante la Convención, en relación con el derecho que estos tienen de participar; para ello se organizaron “una serie de grupos focales que demuestran de forma directa lo que niños entre 10 y 15 años conceptúan hoy” (2006). La parte central de este estudio estuvo en la familia debido a su condición de ser la primera instancia socializadora, pero también se indagó con niños, niñas y adolescentes sobre la forma en que los distintos escenarios sociales (escuela, barrio y comunidad) posibilitaban el ejercicio real para su participación. Se concluyó que la experiencia familiar es esencial en el aprendizaje de habilidades como escuchar, consensuar, opinar, negociar, sin que las desigualdades sean un obstáculo para el ejercicio de la participación.

El estudio denominado “*El ejercicio del poder compartido*” (Fundación “Save the Children”, 2005) pretendía evidenciar las prácticas participativas de los niños y niñas, así como las concepciones adultas sobre la participación de ellos y ellas (Espinar, s. f.). Las técnicas para recolectar la información fueron grupos focales en los que participaron un total de 44 personas entre niños, niñas y adolescentes de edades entre los 8 y los 18 años; de igual manera se realizaron entrevistas con niños y niñas, agentes promotores y personal directivo de las instituciones ubicadas

en las regiones de Piura, Trujillo y Cusco. En este estudio se concluye que los niños y niñas tienen capacidades para participar; sin embargo, no existen oportunidades para que lo hagan.

En este punto, es necesario pensar que existen concepciones adultas sobre la participación infantil que determinan las prácticas de la misma, es decir, lo que el sujeto adulto conciba para relacionarse con los niños y niñas, será la manera de tomarlos en cuenta (Gallego- Henao, 2015). Es urgente entonces que se inicien procesos de educación en este tema debido a que, si socialmente no se cambia el imaginario que indica que las personas menores no tienen capacidades para participar entonces los familiares, la sociedad y los agentes educativos seguirán teniendo, como hace tiempo, una mirada reducida de la infancia.

La tesis denominada “*Des-encuentros de la participación infantil en el ámbito escolar. Un acercamiento a las ideas de los docentes de educación primaria de escuelas públicas de la ciudad de Querétaro*” forma parte de los estudios de investigación realizados en Universidad Autónoma de Querétaro de la Maestría en Educación para la Ciudadanía, en esta se hace un estudio exploratorio-descriptivo, que tuvo como objetivo general: “analizar las ideas de docentes de primaria de escuelas públicas de la ciudad de Querétaro sobre participación infantil; así como develar si dicen promoverla en su práctica para conocer si las ideas que tienen sobre participación infantil se relacionan con la percepción que tienen de la infancia” (Hernández, 2014, pg. 84).

El autor presenta que las concepción mayoritaria de los docentes, “*considera a la infancia como una etapa de inocencia y juego*”, este tipo de respuesta se relaciona con la teoría que destaca la naturaleza de la infancia como inocente y pura, lo que lleva a considerar a los niños y niñas como dependientes, aislados del mundo adulto, necesitados de protección y sin responsabilidades hasta que lleguen a la mayoría de edad (Hernández, 2014)

En base a lo propuesto por Lay y Montañés (2013) los docentes que piensan de esta forma, tendrían una posición adultocéntrica, lo que dificultará que ellos integren a los niños y niñas en los diseños de las actividades escolares, porque sólo los consideraran como ejecutantes y la participación que pidan será de tipo simple y consultiva (Hernández 2014, pg.86)

Por último, el estudio de Hernández, 2014, presenta la categoría de participación infantil: *como emitir opinión sobre algo que les interesa o sobre algo que se les pide*. Con base en el resultado Hernández (2014), explica que emitir una opinión es considerada por docentes y estudiantes como la principal forma de participación, esta forma de participación es considerada como consultiva (Trilla y Novella, 2001) donde el docente sólo preguntaría a los niños y niñas sin darles la oportunidad de que ellos propongan.

En base a lo anterior podemos ver que la concepción de participación infantil aun está minimizada y determinado por las acciones docentes en donde se ha reforzado que el hecho de emitir una opinión es la forma más común de participar. Si bien considerar y defender la participación infantil como un derecho humano es un avance, se observa que en la práctica aún falta mucho por hacer; los adultos aún no han construido una visión integradora de la participación infantil o bien no saben cómo hacerlo. Los resultados de estos trabajos de investigación han dado como consecuencia la existencia de modelos que posibilitan precisamente esa preparación que es necesaria en la construcción de la participación infantil. Es importante mostrar cuales son y cómo se desarrollan.

El Comité de los Derechos del Niño recomienda que los Estados Parte de la Convención adopten medidas para posibilitar que los niños expresen sus opiniones y que sean tomadas en cuenta (UNICEF, 1998). Algunas medidas que el Comité recomienda se presentan a continuación:

- En las aulas: propiciar un clima que estimule la cooperación y el apoyo mutuo necesarios para el aprendizaje interactivo centrado en el niño. El Comité hace la invitación de que la enseñanza mutua y el asesoramiento entre pares se generalicen en los espacios educativos (ONU, 2009)

- En los consejos y comités escolares: Se debe de promover una participación permanente de los niños y niñas en los procesos de toma de decisiones, esto se logrará con los consejos de aula, los consejos de alumnos y de la representación del alumnado. El Comité refiere que esto se debe legislar para hacerlos respetar. (ONU, 2009)
- En los entornos docentes: se debe promover el papel activo del niño en un ambiente de aprendizaje participativo. Tanto en la enseñanza como en el aprendizaje se deben tener en cuenta las condiciones de vida y las perspectivas vitales de los niños y las niñas. Para ello, las autoridades docentes deben incluir las opiniones de las-los niños y de sus padres (ONU, 2009)
- En los programas educativos de la primera infancia, en la planificación de los planes de estudio y programas escolares se deben tomar en cuenta las condiciones de vida, el nivel de desarrollo psicosocial, las perspectivas y concepciones de vida de niños y niñas. Propone que los Estados Parte deben de consultar a los niños y niñas a nivel local y nacional sobre los aspectos relacionados con la política educativa, sobre todo el fortalecimiento del carácter adaptando a los niños y niñas al sistema docente, las posibilidades de aprendizaje regladas y no regladas que brinden a los niños una “segunda oportunidad”, los planes de estudios, los métodos de enseñanza, las estructuras escolares, los niveles de exigencia, los presupuestos y los sistemas de protección de la infancia (ONU, 2009).
- En cuestión de disciplina se debe respetar al máximo el derecho del niño y niña a ser escuchado. En particular cuando se dé el caso de la exclusión de un niño de la enseñanza o la escuela esta decisión debe de estar sujeta a recurso judicial ya que contrariaría el derecho del niño a la educación.

En conclusión, los Estados Parte de la Convención deben desarrollar e implementar programas educativos adaptados a los niños que generen atmósferas interactivas, atentas, protectoras y participativas; que preparen a los niños y niñas y adolescentes para asumir un papel activo en la sociedad y una ciudadanía responsable dentro de sus comunidades.

Considerando lo anterior como la base legal en cuanto a participación infantil, se observa que a partir de estas exigencias es importante la existencia de modelos académicos y educativos que pretenden formar y sensibilizar a padres de familia, organizaciones sociales y políticas, educadores sobre la participación infantil no solo como elemento formativo sino como parte de los derechos que los-las estudiantes tienen en la conformación también de la ciudadanía; estos modelos posibilitan el desarrollo de experiencias educativas que enseñan a participar; presentan la información necesaria para elaborar materiales y recursos educativos sobre los Derechos de la Infancia y sobre la participación infantil y coadyuvan en la creación de espacios y procesos participativos y de construcción ciudadana.

La escalera de participación que Roger Hart utilizó, a manera de metáfora, para explicar cómo los adultos pueden prestar apoyo en el proceso de participación infantil resulta ser un modelo que muchos teóricos en la materia toman en cuenta; propone cómo podemos detectar modelos de participación basadas en la falsa participación infantil (manipulación por parte de los adultos) y qué criterios considerar para reconocer modelos de participación auténtica. La escalera de participación de Hart (1992) tiene ocho peldaños, siendo a partir del cuarto donde se considera que se inicia la participación auténtica. Los ocho peldaños tienen características particulares:

Los primeros tres peldaños se agrupan en un tipo de participación denominada Falsa participación y se caracterizan de la siguiente manera.

- 1.- *Manipulación o engaño*. El nivel más bajo de la escalera es aquel en que los adultos utilizan a los niños y niñas para transmitir sus ideas y mensajes.
2. *Decoración*. Segundo escalón expone que las personas adultas utilizan a los niños para promover una causa sin que éstos entiendan ni comprendan ésta y tampoco tienen ninguna implicación en su organización
3. *Política de forma sin contenido (Simbólica)*. Aquella actuación de los niños como “fachada”, utilizada muchas veces para impresionar a políticos o a la prensa, la participación es sólo aparente.

A partir de este peldaño la participación se considera Real y se caracteriza de la siguiente manera.

4. *Asignados, pero informados*. En este nivel, aún se dispone de los niños y niñas para que participen en una determinada actividad sin embargo, se le informa en qué consiste la misma, están informados y pueden llegar a sentir el proyecto como propio. Es, aunque todavía limitada, el primer nivel de participación real.

5. *Consultados e informados (Ideas compartidas con la población)*. En este momento del proceso participativo se puede identificar un proyecto que ha sido creado y dirigido por adultos, pero donde se ha involucrado activamente a los niños y jóvenes, y a medida en que han entendido el proceso, han sido consultados y tomados en cuenta.

6. *Iniciado por un adulto, con decisiones compartidas con las niñas y los niños (acciones pensadas)*. Es el segundo nivel de participación real. En él los adultos informan y consultan a los niños y niñas sobre su probable participación, se toman decisiones conjuntas en una relación de igualdad. En base a ello se decide.

7. *Iniciado y dirigido por niñas y niños (acciones pensadas y compartidas)*. La acción se origina desde las ideas de los niños y las niñas y es ejecutada por ellos. Sucede cuando los niños y niñas deciden qué hacer y los adultos participan sólo si los niños solicitan su apoyo y ayuda.

8. *Iniciado por niñas y niños, con decisiones compartidas con las y los adultos (acciones pensadas y compartidas)*. Los niños y las niñas inician su propio proyecto, lo dirigen y lo gestionan. Pueden o no seguir eligiendo la colaboración de los adultos en un proyecto emprendido por ellos; en este nivel de participación los niños y las niñas son suficientemente competentes y confiados en su condición de miembros de la comunidad. Este último peldaño nos refiere a un nuevo proceso llamado Participación Protagónica.

Hart, expone que la meta “no es dar ánimos al desarrollo del poder infantil ni ver a los niños actuando como un sector completamente independiente de su

comunidad”, sino como miembros reales de ésta. A partir del conocimiento de los niveles de participación que Roger Hart propone, en la metáfora de la escalera, se conoce también la escala de Trilla y Novella (2001) donde se definen cuatro formas de participación de los niños en donde, en cada nivel se aprende a participar participando (Trilla y Novella, 2001). Las formas de participación que proponen son: la participación simple, consultiva, proyectiva y meta participación. Todas ellas aportan elementos significativos para el desarrollo de competencias participativas y que consisten en:

1. Participación Simple: el niño o niña forma parte en un problema, situación o proyecto como espectador(a) sin que hay intervenido, ni en la preparación, ni en las decisiones sobre su contenido o desarrollo. Novella expone que “este primer nivel se caracteriza por ser una participación organizada externamente”, y contiene un tipo de participación por dos razones: la primera porque sin la participación de los niños y las niñas la actividad no tiene sentido, porque el objetivo de su ejecución está en función de su formación (Novella, 2011, pg.79) la segunda porque es una oportunidad que los niños y niñas tienen para vincularse con otras personas y con contenidos sociales pudiendo con ello experimentar y ejercitar las competencias participativas.
2. Participación Consultiva: supone escuchar la palabra de las personas que forman parte del problema, situación o proyecto. No son solo espectadoras sino que se toma en cuenta su opinión sobre asuntos que de forma directa o indirecta les conciernen. Existen cuatro tipos de decisiones que son relevantes en la participación consultiva:
 - a) *Según su carácter más o menos vinculante*. Expresa que es importante tomar en cuenta las opiniones de los niños y niñas en el desarrollo de la actividad y que ellos (as) la observen directamente en caso contrario se corre el riesgo de generar desánimo y desconfianza.
 - b) *Según desde donde se haga la consulta*. Este puede ser en tres direcciones:

- Cuando los adultos solicitan las opiniones de los niños y niñas para verificar y reafirmar decisiones (plano vertical con dirección hacia abajo)
- Cuando los adultos recogen las opiniones que los niños y niñas dan en la organización y desarrollo de la actividad. Usando preguntas abiertas y reflexivas (plano vertical en dirección de abajo hacia arriba)
- Y donde la consulta se genera en desde y por el grupo, son consultas de carácter deliberativo propiciando espacios de reflexión y se busca la definición conjunta de las propuestas (plano interno horizontal) (Novella, 2011, pg.81)

c) *Según las estrategias y los procedimientos que se utilicen para hacer la consulta.* Estrategias para recoger opiniones de manera escrita, mediante un cuestionario (con preguntas abiertas o cerradas). Este tipo de consulta recoge opiniones individuales y lo hace sin poner en relación con los niños que opinan. Estrategias deliberativas que permite a los niños profundizar más en sus argumentos. Existe, por parte de los organizadores, el interés de abrir un espacio de intercambio para recoger las opiniones representativas de la colectividad (Novella, 2011, pg.83).

d) *Según el momento en que tiene lugar la consulta.* Toda consulta tiene la voluntad de recoger opiniones con diferentes finalidades según el momento en que se haga la consulta. Propone identificar cuatro momentos diferentes.

Antes del proceso. Para aproximarse a las necesidades y los deseos de los niños y niñas con la voluntad de concretar el resto del proceso.

Durante el proceso. Una vez que se está llevando a cabo la propuesta se puede consultar a los niños y niñas qué piensan, por si es necesario reconducir el proceso.

Después del proceso. Una vez definida y concretada una acción, cuando se ha finalizado, se presenta al colectivo al cual se dirige y se le pide la opinión. Es oportuna para ver el grado de aceptación o satisfacción de iniciativas diseñadas por otro donde todavía es posible incorporar alguna

mejora o transformación. O para replantearse el proceso siguiente u otro. (Novella, 2011, pg.83).

En todos los momentos del proceso del proyecto. En el mejor de los casos se pide la participación de los niños en las diferentes fases del proceso garantizando que se actuará teniendo en cuenta las aportaciones. Se constituye una comisión de seguimiento. (Novella, 2011, pg.83)

3. Participación Proyectiva: Los niños y las niñas pueden intervenir en la solución del problema, situación o proyecto, no solo como simples ejecutantes: los grados de ejecución están en relación con las diferentes fases de cada problema, situación o proyecto. Novella explica que “sea cual sea la forma de intervención adulta, lo que es esencial es que los niños lleguen realmente a asumir como suyo el proyecto que se trata, aunque sea iniciado por los adultos” (Novella, 2011, pg.85).
4. Meta-Participación: Consiste en el acto por el cual los propios niños y niñas piden, exigen o generan nuevos espacios o mecanismos de participación. El objeto de la participación es la propia participación. Los mismos niños piden, exigen y/o generan nuevos espacios y mecanismos de participación (Novella, 2011, pg.86).

Novella presenta un modelo que explica que “es necesario definir prácticas educativas organizadas y ritualizadas, para que los niños intervengan como activistas de los procesos participativos cada vez más complejos donde desarrollaran su autonomía ciudadana cada vez más responsable y comprometida. Estas prácticas que forman “en”, “para” y “desde” la participación implican un combinado de estrategias socio-afectivas, de deliberación y de actuación” (Novella 2011, pg. 92).

Novella (2011) presenta Orientaciones para garantizar la participación en pro de la autonomía ciudadana:

- Incorporar a los niños en los espacios de diseño, definición, planificación, ejecución y evaluación desde las acciones más pequeñas a los proyectos más grandes.
- La participación de los niños para que tenga sentido y sea eficaz en el ámbito de las relaciones comunidad, hace falta que sea vehicular.
- La participación infantil se debe dar en el entorno más próximo, a partir de realidades que están al alcance y no son simples abstracciones.
- La participación se concreta y se ritualiza, ha de invadir la complejidad de las relaciones educativas desde las intenciones a las metodologías sin descuidar los espacios de decisión.
- Ha de implicar transformaciones que se perciban y trasciendan. Los niños deben ver que su participación vale la pena, transforma su cotidianidad y es reconocida por sus conciudadanos.
- El protagonismo del niño mediante la participación supone un grado compromiso de empoderamiento, de dotar de competencias para su ejercicio y de ir desarrollándolas para llegar a una mayor autonomía comprometida en el yo, con el nosotros, con el ellos y el todos. (Novella, 2011, pg.98)

Ochoa (2014) propone además que la participación como parte fundamental un proceso educativo englobaría las esferas:

- Pedagógica: que fomenta el desarrollo personal y colectivo de los integrantes del grupo por medio del fortalecimiento de conocimientos, habilidades y actitudes relacionadas con las formas democráticas de relación. Implica el uso de metodologías en donde el diálogo y la escucha se privilegien.
- Política: Su papel como detonante de una sociedad más justa, obliga la creación de espacios de intercambio de los niños, niñas y adolescentes con otros interlocutores.
- Social: Implica el reconocimiento de que las niñas, niños y adolescentes son actores de cambio y sujetos de derecho, lo cual requiere mecanismos

y estructuras para la toma de decisiones. Condiciones que si bien son entendidas en todos los espacios de participación infantil es importante mencionarlas.

Podemos observar que los teóricos mencionados Hart (1992) Trilla y Novella (2011) Ochoa (2014) coinciden en exponer que la intervención de los adultos en los procesos de participación infantil es muy importante en tanto estos generen espacios educativos donde existan como elementos principales: a) la escucha atenta de parte de los adultos no solo a las opiniones de los niños, niñas y adolescentes, sino a las propuestas que ellos tienen para la mejora de las condiciones que marcan su entorno inmediato, b) el acompañamiento en la toma de decisiones que los niños niñas y adolescentes asumen como propias para la resolución de problemas c) el apoyo en la resolución de conflictos que se presentes en la ejecución de las tareas a realizar y en la forma de organización de los sujetos involucrados en dichas tareas y d) en la generación de espacios donde además de lo anterior los niños, niñas y adolescentes adquieran el papel protagónico en la propuesta, ejecución y evaluación de actividades que incluyan el trabajo colaborativo.

2.2 Educación y Ciudadanía

2.2.1 Conceptos de educación y ciudadanía

2.2.1.1 Educación.

Un elemento fundamental en la construcción de la ciudadanía es la educación, entendida esta como la acción que corresponde a la suma virtuosa de saberes que confluyen hacia dos propósitos principales: la conformación de seres humanos, individuales y diferenciados; y la aportación al entendimiento y evolución de los fenómenos sociales que ello produce (Serna Dimas, 2015). Es necesario coincidir en una definición común e independiente del ámbito en donde se desarrolle, que encuadre la dirección que lleva nuestro estudio.

La palabra educación proviene del sustantivo latino *educatio onis*, derivado de *educare*. *Educare* “educar”, “criar”, “alimentar” se formó mediante el prefijo ex- ‘fuera’ y el verbo *ducere* “guiar”, “conducir”. (Real Academia Española 22.a ed., 2001) Para efectos de este trabajo se conoce la visión de educación que percibe al sujeto como un ser individual y único con una amplia capacidad para desarrollar sus aptitudes (Pozos, 2004).

Platón explica que “cada individuo trata de entenderse con otro, y luego con otro, y de la multiplicidad de necesidades surge la unión de muchos en una misma morada”. Esta red de interrelaciones es la base de la necesidad de la ciudadanía. Platón da cuenta de la necesidad de un estado educador que es a su vez quien proporciona la formación del ciudadano Lemus (1969). Fernández (2010) expone que la educación de hoy en día tendría que ser integral, atender las necesidades del educando en su faceta individual como su faceta social, lo que implica también el desarrollo de una competencia ciudadana. Freire explica que “la educación es un arma vital para la liberación del pueblo y la transformación de la sociedad” (Freire, 1975) y por ello adquiere una connotación ideológica y política claramente definida.

Freire en su libro “Pedagogía del Oprimido” (1975), explica que a la educación le atraviesan la política, la economía, la cultura y las diferentes dinámicas de la sociedad, incluyendo las influencias de un país y del mundo, a consecuencia de

esto se puede observar como en diversos momentos históricos, la educación ha sido un medio que ha promovido intolerancia y discriminación hacia determinados grupos raciales, religiosos o políticos tal y como fueron las escuelas nazis, hasta la actual intención por enmarcar y configurar una educación integradora al alcance de todos y para todos, a nivel Internacional por Instituciones como el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y a nivel nacional la Secretaria de Educación Pública (SEP).

La educación tiene un papel formador y transformador, es el medio que posibilita que la construcción de conceptos, habilidades, actitudes y valores, individuales y sociales, y tiene éxito si es realmente adecuada para alcanzar la meta para lo que se le utiliza. (Brezinka, 1994, citado en V. Díaz, 1982). Es un medio de transformación social por tanto ordena la acción ciudadana que la sociedad vive.

En la actualidad la sociedad vive una serie de crisis: económica, política y de violencia social que exigen que el concepto de educación deba ser atendido en relación a la formación del ciudadano. Es necesario ante esta nueva forma de sociedad redefinir contenidos socializadores (valores, normas y actitudes) de la educación e identificar con precisión cuál es el rol de la escuela ante este proceso de socialización. Estos elementos son básicos en la construcción de la identidad, que a su vez es construida socialmente por tanto resultan indispensables en la formación de ciudadanos ya sean dentro de la escuela o en espacios educativos no formales.

Estamos viviendo un profundo proceso de transformación social donde la política que engloba el quehacer educativo debe forzosamente considerar a partir de la limitada libertad de expresión dentro de las aulas e inclusive observada en las calles, que debe fomentar y promover objetivos democráticos. La escuela y la educación en general, a través de procesos de enseñanza-aprendizaje, producen cambios y por ello son responsables en el impacto de esa transformación social.

A grandes rasgos se considera que uno de los objetivos de la educación consiste en posibilitar el desarrollo de capacidades humanas para detectar y contestar preguntas, resolver problemas, aprender a aprender y cómo hacerlo. Los y las estudiantes deben preguntarse por qué las cosas son como son, que beneficios podría producir un cambio, y que habría que hacer para que la realidad sea de otra manera. A través del aprendizaje basado en proyectos y el servicio se genera una perspectiva para mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje y que necesita forzosamente la redirección de la concepción de educación y de la labor docente hacia saberes relacionados con la complejidad del mundo social y las necesidades profundas del sujeto.

2.2.1.2 Ciudadanía.

Dado que la ciudadanía es parte del proceso formativo que todo individuo vive, es importante en primer lugar entender su concepción para después conocer la estrecha relación que tiene esta con procesos educativos. El término ciudadanía proviene del latín “civitas” que significa ciudad y la ciudad es entendida como el espacio en el que convergen y conviven los seres sociales. Los seres humanos como seres sociales viven en este espacio formando comunidad, formando un complejo proceso de relaciones y vínculos interindividuales que busca ser lo más libre e igualitario posible (Horrach, 2009).

En la definición de Marshall (1950), la ciudadanía se ejerce cuando los ciudadanos reconocen y defienden sus derechos empezando por su libertad de expresión, de propiedad y de trato equitativo ante la justicia (Hagopian, 2006). La ciudadanía inicia por la conciencia, es decir, por darse cuenta de que se tienen derechos. Este autor establece que al considerar en conjunto los derechos civiles, políticos y sociales se determina el sentido de pertenencia a la comunidad nacional y favorece la participación en la vida social.

La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en su Artículo 34 establece que es ciudadano de la República: “...aquellos mexicanos que sean mayores de 18 años y que tenga un modo honesto de vivir” (Reforma mediante Decreto; Diario Oficial de la Federación el 6 de octubre de 1986).

La ciudadanía es la condición que se otorga al ciudadano por ser miembro de una comunidad organizada, sin embargo si consideramos los principios que establece Marshall debemos ampliar esta concepción entendiendo que la ciudadanía se define por la participación y la formulación del derecho, con conciencia de causa y en la práctica de su vida.

2.2.2 Evolución del concepto Ciudadanía.

Para poder entender el concepto ciudadanía es importante recuperar cuales han sido, a través del tiempo, las concepciones más importantes de ciudadanía y con ello poder observar la evolución que ha tenido.

- I. Concepción político-aristotélica en Grecia (Siglo V a.C.): Las polis (ciudades) estaban fundadas sobre los principios de ciudadanía, derechos y privilegios, con una fuerte distinción entre vida pública y privada, la clave era la participación directa en el gobierno dentro de la Asamblea Soberana donde cada ciudadano tenía la autoridad y derecho a tomar parte en la deliberación y discusión de los asuntos, tenía derecho a votar las decisiones en materia de declaración de guerra o paz y obras públicas. En la ciudad de Atenas, la ciudadanía pertenece a una élite, solo eran ciudadanos los hijos de ambos padres atenienses y ellos podían participar en la vida política. Los ciudadanos, constituían una minoría de la población total. Se excluía a los extranjeros, esclavos, mujeres y menores de edad.

- II. Roma (Siglo 27 a.C. – 476 d.C.): El modelo romano presenta distintos grados de ciudadanía. Esta representaba una posición social privilegiada en relación con las leyes, el estatus social, propiedad y acceso a posiciones de gobierno. La ciudadanía Romana fue más abierta e inclusiva que la griega y era otorgada a partir de una serie de condiciones tales como:
 - Los matrimonios legales podían darle a sus hijos la ciudadanía.
 - Los aliados podían obtener la ciudadanía si cumplían con el servicio.
 - Los esclavos liberados podían dar a sus hijos la ciudadanía.

Roma gradualmente garantizaba la ciudadanía para todas las provincias y a los hombres libres que vivieran en el Imperio. En este sentido los esclavos por ser considerados propiedad de alguien y las mujeres también, por ello no podían ser considerados como ciudadanos. Los derechos de los ciudadanos Romanos se concentraban en cinco:

- a) Derecho a voto en asambleas.
- b) Derecho a postularse y ser electo.
- c) Derecho a tener propiedades,
- d) Derecho a contraer matrimonio con otro ciudadano romano y a ejercer el paterfamilias (padre de familia) que otorgaba el dominio legal del hogar y que permitía que los hijos fueran considerados ciudadanos.

III. Durante la Edad Media (Siglo 476 d.C.- 1492) el concepto de persona prevalece no así el de ciudadano. En esta etapa el sistema social era constituido por siervos, vasallos y señores.

- a. Los campesinos se convirtieron en siervos perdiendo libertad.
- b. Los vasallos no eran ciudadanos y carecían de derechos políticos, se limitaban a obedecer órdenes del soberano (señor feudal).
- c. Los señores feudales gozaban de privilegios y autonomía personal ellos decidían arbitrariamente sobre cuestiones de la vida colectiva.

IV. Periodo Renacentista (Siglos XV y XVI) este fue un periodo de transición entre la edad media y principios de la edad moderna, se caracteriza por difundir la ideas del humanismo que genera una nueva concepción de del hombre y del mundo. Se plantean nuevos enfoques para entender las artes, la filosofía, la ciencia y la política, considerando al hombre como el centro de todas las cosas. A partir de pensadores como Leonardo Da Vinci, Nicholas Maquiavelo, Tomas Moro surge el pensamiento utópico y la interpretación laica de la sociedad política, en este periodo se marca de alguna forma el nacimiento y desarrollo de la ciencia moderna, aparece una nueva forma de organización política denominada el Estado Moderno, a su vez trae una nueva idea de ciudadanía. En este periodo el ciudadano pertenece al estado y por ende es un sujeto con derechos y deberes, se regresa a una las ideas del periodo greco-romano que

establece que mientras más se participa en la vida pública mejor ciudadano se considera.

V. Edad Moderna (Periodo de la Ilustración. Siglo XVIII) durante esta etapa comienza a demandarse espacios de participación política por y para los habitantes del estado. Los filósofos Kant y Rousseau representan este periodo y fundamentan los principios del Estado Liberal.

Kant (1790) expone que el ser humano vive una minoría de edad intelectual donde esta minoría representa que la dependencia de unos con otros y donde entonces el ser humano debe iniciar a pensar por sí mismo

Rousseau (1762) filósofo francés, explica que la existencia de un Estado Democrático en donde el interés general está por encima de los intereses individuales fomentando para ello los sentimientos de fraternidad y de pertenencia a una nación.

Locke (1690) principal exponente de la revolución liberal y de la teoría del contrato social. Según Locke La función del Estado es asegurar los derechos individuales: libertad, igualdad, y propiedad, en este sentido el poder es legítimo si cuenta con la aprobación de los gobernados. Expone que el gobierno liberal no puede imponer a los ciudadanos ninguna creencia religiosa, ideología política o norma moral. Tolerancia es el concepto que promueve la interferencia del estado en cuestiones de conciencia.

VI. La influencia del periodo de la Ilustración fue decisiva en dos movimientos sociales revolucionarios donde el modelo de ciudadanía está relacionado al concepto de Estado y la Nación.

- Revolución Norteamericana (1776). El pensamiento de Locke posibilita la existencia de la Declaración de Independencia de Estados Unidos, donde los pobladores de las colonias se convirtieron en ciudadanos de un nuevo Estado, cuyos fundamentos políticos y sociales eran los derechos de libertad e igualdad. En norte América a partir del pensamiento de Locke

y el movimiento revolucionario se constituye un estado libertad y democrático en el que la tolerancia resulto fundamental.

- Revolución Francesa (1789). Durante este movimiento social se constituye la declaración de los derechos del hombre y del ciudadano que establece que: “por su condición humana el hombre goza de derechos y libertades. Cualquier hombre tiene derecho a la vida, a la libertad, a la seguridad jurídica, a la propiedad, a la elaboración de la ley o voluntad general por sí o por medio de sus representantes, a emitir libremente su pensamiento y a ser elegido, elegir para controlar a los gobernantes” en suma, a un conjunto de derechos y libertades de índole política. Los ciudadanos participaban de la sociedad en función de su pertenencia jurídica, marco territorial y su estatus moral de respeto a la ley. Quienes quedaban excluidos de ser ciudadano eran los aristócratas, los criminales y las mujeres, los extranjeros y nacionalizados. En la Declaración Francesa de los Derechos del Hombre y del Ciudadano se establecieron los derechos civiles como la igualdad ante la ley, el fin del sistema de detenciones discrecionales, a libertad de expresión, además los derechos ganados a partir de esta declaración como por ejemplo la abolición de la esclavitud a mediados siglo XIX y el derecho al voto femenino en 1893.

VII. Edad Contemporánea: Marshall define ciudadanía como es estatus que poseen los miembros de una comunidad, señala la existencia de una larga e irregular tendencia hacia la expansión de los derechos de la ciudadanía (civil, política y social).

- Civil: Integrado por las capacidades de ejercicio de las libertades individuales fundamentales relativas a la vida y al desarrollo integral de las personas, de expresión y pensamiento y las más tangibles de propiedad contractuales y de sometimiento a los tribunales de justicia.

- Política: alude al derecho a participar en el ejercicio del poder político, ya sea como elector o como elegido.
- Social: garantizador de las aspiraciones a una vida digna y al bienestar social de los individuos, con acceso al trabajo remunerado y a la previsión social en situaciones de riesgo. Comprende el goce de los derechos que deben ser provistos por el Estado.

Para Marshall la categoría de ciudadano se constituyó durante la modernidad en oposición con la categoría de clase social. La clase social diferencia a las personas por la posesión o no de capitales o bienes que le permiten asumir una posición privilegiada en la estructura económica; la ciudadanía por el contrario pretende establecer una igualdad formal que se perfeccionara con el tiempo. Marshall dice que el estatus de ciudadano permite la igualación de los sujetos de una comunidad política. A partir de dicha concepción se advierte la existencia de Modelos de ciudadanía que parten de tres corrientes ideológicas:

- Republicana (Participación) Busca la participación directa en el sistema político y equidad socioeconómica (Rubio, 2007)
- Comunitarista (Pertenencia). Enfatiza la acción local individual desde la comunidad inmediata (Taylor, 2002).
- Liberal (Derechos) Reconoce el bienestar económico como bien primario y promueve el respeto a las leyes, los derechos y las obligaciones (Heater 2007)

La concepción actual de ciudadanía que nos parece más adecuada está basada en la que propone Cortina (1997). En esta se habla de una ciudadanía activa que va más allá del estatus legal del ciudadano, hace referencia al disfrute real de los derechos de ciudadanía y la conciencia de las responsabilidades. La conciencia que puede adquirir un ciudadano está relacionada con la pertenencia a distintos grupos dentro y fuera del estado en diferentes escenarios. Se entiende como escenario al lugar donde surgen propuestas de participación ciudadana.

En conclusión, la definición de ciudadanía tiene esencia a través de la participación política en los espacios públicos formales, participación en espacios comunitarios a través de mecanismos como las asambleas todas ellas como expresiones reales de ciudadanía (Jones y Gaventa, 2002).

2.2.3 Importancia de la Educación Ciudadana como un derecho.

Históricamente, los niños, al igual que las mujeres o los sirvientes, no tenían ningún tipo de ciudadanía. No es hasta el primer cuarto del siglo XX cuando se empiezan a reconocer los derechos de las mujeres en el ámbito político, como el sufragio femenino, y cuando la mujer adquiere una situación de ciudadanía de pleno derecho en la mayoría de países.

La Declaración Francesa de los Derechos del Hombre y del Ciudadano en 1789 en la que se establecieron los derechos civiles como la igualdad ante la ley, el fin del sistema de detenciones discrecionales, a libertad de expresión, además los derechos ganados a partir de esta declaración como por ejemplo la abolición de la esclavitud a mediados siglo XIX y el derecho al voto femenino en 1893 que dio a Nueva Zelanda el nombre del primer Estado autónomo del mundo donde las mujeres conquistaron el derecho de sufragio.

En la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos a partir del 2011 se han hecho modificaciones en las que se expresa claramente que todas las personas – sin distinción de origen étnico, nacionalidad, edad, sexo o religión- gozarán de los derechos humanos reconocidos en dicha constitución y en los tratados internacionales de los que el Estado Mexicano sea parte. Los derechos humanos, incluyen los derechos de los y las niñas y adolescentes que establece el reconocimiento de sus derechos básicos como son la educación, la salud, de recreación y vivienda digna. En especial nos interesa destacar que el derecho que tienen los niños y las niñas a la educación porque esta establece que se les brindará la atención necesaria de acuerdo a sus características y necesidades particulares. Aunado a las metas sobre la relación entre educación y ciudadanía, que el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (1990) -al cual México pertenece- reconoce que la educación no solo permitirá hendir las desigualdades políticas y económicas, sino que también, llevará a la formación para la transformación social y así, desde la niñez, se forme a ciudadanos en el ejercicio pleno de los derechos humanos.

A partir del tratamiento de la participación como un derecho fundamental en el proceso de formación ciudadana se presenta en seguida a manera de ejemplo, el trabajo de algunos investigadores que tratan los temas de participación y formación ciudadana como derecho de los niños, niña y adolescentes. Investigadores como Tapia (2002), presenta una investigación donde se diagnostica el nivel de formación de los ciudadanos mexicanos, se retoma este estudio porque coincide en identificar a los niños como sujetos críticos, con conocimiento más o menos sofisticado de los procesos que conforman el quehacer ciudadano. El ejercicio etnográfico de Elizondo (2000) que explica la relación del concepto ciudadanía y su importancia en la educación. Él trabaja con niños de primaria de bajos niveles socioeconómicos y encuentra como opuestas la concepción que estos tienen de ciudadanía y participación. Presenta que la escuela y los docentes encontraban un reto muy importante para su tarea en tanto se observó la existencia de una resistencia importante de los niños a la autoridad escolar; encontró que con frecuencia esta resistencia a la autoridad es fomentada por los padres, quienes aparentemente encontraban positivo que los niños se enfrentaran a los-las docentes situación que limita las formas de participación dentro de la escuela y que por supuesto impactan en la formación ciudadana.

El resultado de la investigación de Huerta (2000) muestra que las actitudes hacia la participación política es la mejor medida de participación futura lo cual es un indicador de (pre)ciudadanos demócratas antes de los 18 años, edad marcada legalmente para tales ejercicios (Fernández 2007). En un ejercicio de análisis de trayectorias en datos de tres encuestas nacionales, Huerta (2000) encontró que los años de escolaridad funcionan como el mejor predictor de actitudes democráticas en adultos.

Los investigadores Alvarado y Carreño (2007) exponen que para alcanzar procesos justicia social tanto la formación ciudadana como el ejercicio de la ciudadanía constituyen una estrategia privilegiada. Expone que es fundamental el reconocimiento de la ciudadanía desde una perspectiva de derechos a la que sólo es posible llegar a través de procesos de formación y educación que la relacionen con un concepto de justicia, construido también desde la perspectiva de derechos.

Ellas proponen que “la transformación del pensamiento y la acción para ejercer los roles que demanda la concepción de actor social requiere de procesos educativos que preparen y formen a los sujetos, en forma individual y colectiva, para cumplir cabalmente con tal propósito” (Alvarado-Carreño 2007, pag.13)

La perspectiva de Alvarado-Carreño (2007) considera que la participación, como dimensión constitutiva del desarrollo humano, se aprende en la medida en que se reconoce al otro como legítimo otro, se construye desde la diversidad y la diferencia, se convive con el conflicto, se aprende a resolverlo y se conciertan los intereses individuales y colectivos. La formación ciudadana, derechos humanos y participación se ponen práctica en los sujetos desde edades tempranas, desde ambientes formales como lo es la escuela.

2.2.4 Importancia de la Formación Ciudadana.

Para que la formación ciudadana se considere como parte del avance democrático de una nación es necesario que desde los espacios formales educativos se le considere como elemento fundamental que parte de un rango constitucional que le da consistencia, obligatoriedad, y fuerza normativa. Todo individuo a través de la educación participa en la vida de su país, a través de la educación se tiene la oportunidad de descubrirse y construirse como persona con derechos y obligaciones ciudadanas. La educación deberá tener principalmente un sentido democrático entendiendo este como un sistema de vida que está fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural de la población. Para que esta educación democrática se logre se requiere de estructuras donde la experiencia escolar sea congruente a tales principios ya la democracia se mide por la participación de la población en la cultura y el poder (Cordera, 2006).

La escuela es un espacio idóneo para adquirir saberes, los estudiantes aprenden a relacionarse con la autoridad y también entre iguales (Pérez, 2007)

“En la vida colegial el alumno va a tener oportunidades para participar en decisiones colectivas, algunas —según su madurez y preparación— de progresiva responsabilidad; va a tener ocasión, incluso de tomar decisiones académicas y no académicas; va a tener ocasión de colaborar y ser solidario con sus compañeros; va a tener ocasión de vivir en comunidad y trabajaren equipo, aportando ideas, respetando las de los demás, debatiendo, tomando iniciativa” (2007, pg. 250).

En la opinión de Pérez, estas son razones “para procurar que los límites espaciales de los centros educativos no sean barreras que los separen de la sociedad que los circunda sino líneas de demarcación permeables que faciliten la mutua influencia en ambos sentidos” (2007, pg. 251). Se trata a partir de la escuela vivir y ejercitar valores en una vida comunitaria; desde la escuela se observa un lugar idóneo para aprender a practicar derechos y deberes de la ciudadanía.

Candau (1995) propone tres criterios para comprender mejor la relación entre escuela y comunidad:

1. La vida cotidiana como una referencia para la acción en la educación, a través del conocimiento de la realidad que permita a los estudiantes conocer, comprender y proponer propuestas para su transformación;
2. La escuela como lugar de ejercicio permanente de la ciudadanía activa con personas que convierten en autores y actores de proyectos pedagógicos en diferentes etapas: planeamiento, elaboración, ejecución y evaluación; y
3. Una educación basada en el diálogo que supere las prácticas autoritarias como condición para la formación de la democracia (pg. 15-16).

El hecho de formar ciudadanos desde la escuela implica tomar en cuenta el aprendizaje de habilidades y destrezas sociales, competencias ciudadanas que tienen el objetivo de desarrollar no solo el conocimiento a través de los contenidos sino la formación del ser a través de valores que transformen actitudes y habilidades propias del quehacer ciudadano.

Dentro de este contexto, Potter (2002) propone tres características importantes en la formación de la ciudadanía:

- a. Una ciudadanía políticamente alfabetizada, la cual incluye conocimientos, valores y actitudes para interiorizar teoría y práctica de los derechos humanos y la democracia, familiarizarse con los sistemas democráticos y apreciar la diversidad histórica y cultural.
- b. Una ciudadanía responsable social y moralmente, que englobe respeto y cuidado por sí mismo y los otros, la comprensión de la pluralidad, resolución pacífica de los conflictos y reflexión sobre la consecuencia de sus actos.
- c. Una ciudadanía participativa, capaz de hacer una contribución responsable y constructiva de la vida pública.

No solo en la clase de educación cívica y ética. Sino de los movimiento de organización escolar

2.2.5 Los movimientos de organización escolar y su repercusión en el desarrollo de la participación estudiantil.

A través de la historia de la educación en México existen diversos movimientos de organización escolar, base de las condiciones escolares para generar aprendizajes significativos y que dan entrada a los Modelos Pedagógicos que fomentan la participación desde la perspectiva del derecho y el ejercicio de la formación ciudadana.

Movimiento de la eficacia escolar.

Según Murillo (2003) “El movimiento de Eficacia Escolar nace como reacción a las pesimistas conclusiones del Informe Coleman (1966) que afirmó que el rendimiento de los alumnos está marcado por su origen social sin que la escuela juegue prácticamente ningún papel relevante en el mismo. Desde entonces y tras haber rechazado como falsas tales ideas, las distintas investigaciones se han preocupado por conocer algo más acerca de cómo influye la escuela.” (pág. 03). Este movimiento como se puede ver pone sus expectativas en el papel de la escuela para el logro de los aprendizajes.

El movimiento de la eficacia escolar parte del principio de que todos los estudiantes pueden aprender, se basa en los resultados de aprendizaje de los alumnos y en los factores de la institución escolar que coadyuvan al logro de dichos resultados, en este movimiento se parte del supuesto que los alumnos alcanzarán el éxito educativo a pesar de las condiciones externas que rodean la escuela.

La eficacia es un componente de calidad y elemento primordial de este movimiento, la prueba ENLACE es la muestra más fiable de ello pues se generaliza para todos los estudiantes Mexicanos sin importar su condición. Fernández y González (1997, pág.12) estos autores mencionan que “Las escuelas eficaces resaltan la necesidad de centrar su atención en el aprendizaje de los alumnos constituyendo un indicador de calidad en los centros”. Otra característica a la que hacen alusión es, plantear metas comunes entre todos los miembros de la comunidad educativa, (padres, maestros, directivos) con la finalidad de lograr los fines. Reconocen la importancia del liderazgo pedagógico como el motor para generar los cambios. Los procesos

para las escuelas eficaces son cíclicos, no existe un final, pues siempre se buscará obtener mejores resultados.

Movimiento por la mejora de la escuela.

Murillo (2003) expone que el movimiento teórico-práctico de Mejora de la Escuela nace a finales de 1960, desde ese momento y hasta la actualidad ha atravesado tres fases de desarrollo que han producido dos olas o generaciones de programas de mejora de la escuela.

Antecedentes: la fase del optimismo pedagógico. Esta fase se caracteriza por imponer cambios del exterior al centro de la institución y como es de suponerse fue un fracaso. El modelo seguido era el llamado IDDA: Investigación-Desarrollo-Difusión-Adopción el significado de las siglas era el siguiente:

- Investigación: para adquirir conocimientos que sirvan de base para el desarrollo.
- Desarrollo: para inventar y construir una solución a problemas operativos.
- Difusión: para que los docentes conozcan las innovaciones.
- Adopción: para incorporar las innovaciones a los centros docentes.

Murillo (2003, pg. 03)

Primera generación de programas de mejora de la escuela. En 1970 se produce una reacción al modelo anterior y su fracaso. Reconociendo la importancia de reconocer a la escuela como el centro de cambio. El modelo seguido es el siguiente Murillo (2003, pg. 03).

- Iniciación. El centro propone el cambio o bien adopta un modelo del exterior.
- Implantación Proceso de implantación de innovaciones
- Continuación. Institucionalización del cambio, que sea continuo, permanente.
- Productos. Resultados.

Segunda generación de programas. Surge por lo años de 1990 aproximadamente, Según Hopkins y Lagerweij, (1997) “en esta etapa se caracteriza, por un lado, por una mayor colaboración entre investigadores y prácticos, de tal forma que logren integrar sus estrategias y sus conocimientos de la realidad de manera pragmática, sistemática y racional. Y, por otro, por la existencia de unas nuevas políticas educativas en diferentes países tendentes a dotar de mayor autonomía a los

docentes para que éstos puedan asumir sus propias decisiones”. (Murillo 2003, pg. 06), El ideal es que estos investigadores sean los mismos profesores concedores de la realidad educativa, para que se logre el cambio tan anhelado y urgente en el sistema educativo de cualquier país.

Murillo (2003, pg. 11) menciona que Alma Harris, quien en el año 2000 publicó un artículo con el sugerente título: “What works in school improvement? Lessons from the field and future directions”, donde tras una revisión de los avances en este campo de investigación hace una sencilla síntesis de lo aprendido a partir de diferentes programas exitosos de mejora de la escuela. Esta profesora de la Universidad de Nottingham resumió en cinco los elementos que, según ella, caracterizan a los mejores programas.

1. Tener una visión del futuro de la escuela compartida por todo el centro y regularmente reconfirmada a lo largo del proceso de mejora.
2. Asumir un nuevo concepto de liderazgo extenso, según el cual tanto los directivos como los docentes juegan de algún modo un papel de líderes, comparten las responsabilidades, toman las decisiones necesarias y asumen los riesgos consecuentes.
3. Ajustar los programas al contexto.
4. Centrarse en los logros específicos de los alumnos, porque la clave del éxito de un programa está en los avances de los alumnos en el terreno académico, personal y social, más que en la innovación por sí misma.
5. Tener un enfoque multinivel. Si se aspira a que un centro mejore, es imprescindible fomentar procesos de cambio en el nivel de la escuela entera, en el profesorado y en el nivel del aula.

El *movimiento por la mejora de la escuela* se centra en la relación entre los profesores y la cultura escolar para generar estrategias a través del trabajo en conjunto a diferencia del *movimiento por la eficacia escolar* que centra su objetivo en aprendizaje de los y las estudiantes siendo este el principal indicador de calidad en los centros educativos. La premisa del *movimiento por la mejor de la escuela* es hacer lo mismo pero mejor: “Está liderado por docentes y directivos y busca cambiar el centro educativo o, como su nombre indica, mejorarlo” se interesa por transformar la realidad de la escuela. (Murillo 2002, pg. 34)

Del *movimiento de mejora de la escuela y el de eficacia escolar* surge otro llamado *mejora de la eficacia escolar*, en el cual se fusionan estas dos posturas y uno de sus principales logros fue: las escuelas efectivas.

Las escuelas efectivas.

Iniciemos por definir escuelas efectivas, Mortimore (1991) menciona que una “escuela efectiva es aquella donde los estudiantes avanzan más de lo que podría esperarse considerando sus características al matricularse” (pag.16). Desde mediados de la década de 1980 profesionales de la práctica educativa se han enfocado en la convicción de que todos los y las estudiantes pueden y deben aprender. Esto responde a la premisa de la mejora escolar: hacer más y mejor. Se muestra a continuación cuales son las características claves de las escuelas efectivas:

1.-Liderazgo profesional. Este liderazgo será acorde a las características de la escuela, pues no existe uno que responda a las necesidades de todos. Sin embargo, hay tres características que se asocian al liderazgo exitoso:

- Fuerza en los propósitos el líder tendrá claro hacia dónde quiere a llevar a la institución,
- Involucrar al cuerpo académico en la toma de decisiones (en esta parte reside la importancia de la presente investigación), y
- Autoridad profesional en los procesos de enseñanza aprendizaje, es el director quien es importante que esté actualizado sobre planes y programas.

2.- Visión y objetivos compartidos. Se ha demostrado que las escuelas son más efectivas cuando el personal construye un consenso sobre objetivos y valores y lo pone en práctica mediante formas sólidas de colaboración en el trabajo y la toma de decisiones.

- Unidad de propósito. Ello se refiere a consensar una visión compartida entre los miembros de la comunidad escolar.
- Consistencia en la práctica. Tomar acuerdo sobre forma de evaluar y llevar a la práctica el currículo.

- Colaboración y trabajo colegiado. La participación en la toma de decisiones, compartir ideas, retroalimentarse entre docentes, trabajar juntos es otra característica de escuelas efectivas. Una vez más, aquí se pone de manifiesto la importancia de la colegialidad en los centros escolares.
- 3.- Ambiente de aprendizaje. Ello tiene relación con el clima que prevalece en la institución.
- Atmósfera ordenada. La escuela un lugar tranquilo en lugar de un lugar caótico.
 - Ambiente de trabajo atractivo. Infraestructura en buen estado donde haya un lugar para la exhibición de los trabajos de los alumnos.
- 4.- La enseñanza y el aprendizaje como centro de la actividad escolar.
- Optimización del tiempo de aprendizaje. Utilizar el tiempo de manera efectiva.
 - Énfasis académico. Esto tiene relación con el conocimiento que tienen los docentes de las áreas de conocimiento.
 - Enfoque en el aprovechamiento como un compromiso compartido por toda la comunidad escolar.
- 5.- Enseñanza con propósito.
- 6.- Expectativas elevadas. Respecto al aprovechamiento de los alumnos, como:
- Expectativas globales elevadas.
 - Comunicación de expectativas.
 - Desafío intelectual.
- 7.- Reforzamiento positivo.
- 8.- Seguimiento de los avances. La evaluación como un proceso para mejorar implica:
- Seguimiento del desempeño del alumno.
 - Evaluación del funcionamiento de la escuela.
- 9.- Derechos y responsabilidades de los alumnos. Ello tiene como elementos:
- Elevar la autoestima del alumno.
 - Posiciones de responsabilidad.
 - Control del trabajo.
- 10.- Colaboración hogar-escuela. Para lo que es necesario.
- Participación de los padres en el aprendizaje de sus hijos

11.- Una organización para el aprendizaje. Considerando el aprendizaje como un proceso inacabado donde todos los que convergen en la institución se encuentran en aprendizaje permanente.

- Formación y actualización del personal académico basadas en la escuela.

Comunidad de aprendizaje.

La comunidad de aprendizaje la define García Fernández (2010, pág. 1) como un “Grupo de personas que aprende en común, utilizando herramientas comunes en un mismo entorno.” Considerando que en las instituciones se encuentran estas condiciones podemos inferir que éste es un tipo de gestión. Condiciones, según el mismo García Fernández, para que se considere como una comunidad de aprendizaje.

- Cambios institucionales que faciliten el desarrollo de las comunidades de aprendizaje.
- Buscar modelos efectivos para el funcionamiento de las comunidades de aprendizaje.
- Avanzar en las innovaciones técnicas necesarias para permitir que aparezcan las comunidades de aprendizaje, y facilitar herramientas de trabajo que propicien entornos modernos y flexibles.
- La participación en abierto y de forma horizontal de todos los miembros de la comunidad, no en esquemas jerárquicos y verticales.
- El acceso de todos en igualdad de condiciones sin tener en cuenta su condición o el lugar donde habiten.
- El trabajo colaborativo por grupo.

Escuelas aceleradas.

A las escuelas aceleradas las define Bernal (2004, pág. 02) como: “El concepto escuelas aceleradas trata de partir de las posibilidades del alumno, de sus capacidades de sus potencialidades, no enfoca su educación desde el remedio o la atención de sus deficiencias”. Este proyecto surge con el propósito de brindar una oportunidad a los alumnos en situaciones de riesgo, adopta los siguientes principios; el personal docente, alumnos y padres de familia, asumirían la responsabilidad de

crear ambientes de aprendizaje eficaces, unidad de propósito, poder de decisión con responsabilidad y desarrollo de las fortalezas (Levin 2000)). Los principios y valores que la sustentan son:

1. Trabajar juntos en un mismo objetivo.
2. Participación en las decisiones con responsabilidad.
3. Construir la escuela compartiendo y utilizando recursos de la comunidad.

Estos principios se concretan en los siguientes valores de referencia: Igualdad, Comunicación y colaboración, Participación.

El movimiento para la transformación de la escuela.

En el movimiento por la transformación de la escuela busca promover la capacidad de cambio a partir de una concepción amplia de los resultados educativos de los alumnos y al centrar la innovación en la mejora de los procesos de aula. Se suman premisas como la profesionalización de los actores educativos, la implicación de la comunidad y la planificación del cambio, este plantea hacer cosas de diferente forma para obtener resultados distintos. (PEC: 2012, pág. 33).

2.2.6 Modelos generadores de participación ciudadana

La construcción de un mundo en comunidad justo y democrático desde la segunda mitad del siglo XX ha necesitado de la lucha y profundización de los derechos humanos. Priorizar en las políticas educativas la formación de ciudadanos que defiendan y luchen por los derechos, que reconozcan las diferencias como factor de progreso, es el objetivo a seguir. La educación permite el reconocimiento de que nos une nuestra condición de ciudadanos y que los retos sean cuales sean están relacionados. La educación formal es un escenario idóneo para la realización de esta tarea. Para poder lograr lo anterior se proponen modelos que sustenten acciones pedagógicas que estén en función de la educación para la ciudadanía, que permitan construir y fortalecer la formación de valores comunitarios.

Modelo de Ciudadanía Activa

”El modelo de ciudadanía activa es un modelo que requiere acciones pedagógicas orientadas a la persona en su globalidad a la inteligencia, a la razón al sentimiento, a la voluntad” (Martínez, 2001).

Este modelo consiste en crear condiciones que fomenten la sensibilidad moral en los estudiantes; ha de permitir superar el nivel subjetivo de los sentimientos y mediante el dialogo construir principios moral, ha de propiciar las condiciones que ayuden a reconocer las diferencia, los valores, las tradiciones y la cultura en general de cada comunidad. Estos principios básicos se refieren a la justicia y son identificados por Rawls (1993) como la igualdad de libertades y de oportunidades y la distribución equitativa de los bienes primarios.

”La formación de una ciudadanía activa precisa un profesorado beligerante en la defensa de principios como los apuntados y respetuoso con las distintas creencias de cada uno, formas de entender el mundo y formas de construirnos como personas, que respetando los principios de justicia enunciados conforman los diferentes modelos de vida buena de cada uno de nosotros” (Martínez, 2001).

El autor expone tres condiciones para una educación en valores y para la ciudadanía.

1. El cultivo de la autonomía de la persona, el respeto a sus formas de ser y pensar y el trabajo pedagógico, aquello que haga posible que la persona esté en condiciones de defenderse de la presión colectiva y le ayude a pronunciarse de manera singular.
2. La persona que educa debe entender que, ante las diferencias y los conflictos, la única forma legítima de abordarlos es a través del diálogo. El diálogo debe contribuir a que las personas cuando no coinciden, cuando sobre un tema no hay un acuerdo, puedan avanzar en este desacuerdo. El valor del diálogo descansa en el de las actitudes que se muestran cuando la diferencia o el conflicto existe.
3. Educar y promover situaciones en que se aprenda a ser respetuosos y tolerantes de manera activa. Reconocer al otro con igualdad de condiciones que los demás, con la misma dignidad, y con la misma capacidad de tener la razón y la verdad que se cree que se tiene. La propuesta pedagógica en torno a la no exclusión y en contra de la discriminación y de la marginación deben incidir sobre los que puedan quedar excluidos, pero sobre todo deben incidir sobre los que puedan ejercer la exclusión.

“Creemos importante educar para entender que, en toda comunidad pero principalmente en sociedades plurales, el bien común no siempre significa satisfacción de bienes particulares, sino que a menudo el bien común significa renuncia a intereses particulares. Por ello es importante recuperar el valor pedagógico del esfuerzo” (Martínez, 2001).

Martínez (2001) propone también pautas para la acción pedagógica:

1. Promover situaciones que faciliten la autocrítica de la propia cultura, el aprendizaje de otras culturas destacando lo que en ellas se estime más valioso y el aprendizaje de habilidades dialógicas y de actitudes que favorezcan la búsqueda de consensos.
2. Fomentar aprendizajes no sólo a través de reforzadores positivos sino también a través de la superación personal y la renuncia a intereses

particulares cuando se opongan u obstaculicen el logro de intereses colectivos y bienes comunes.

3. Facilitar la implicación en proyectos colectivos que supongan la mejora de las condiciones socioeconómicas y políticas que hacen o no posibles el disfrute de los derechos humanos.
4. Desarrollo de programas de educación en valores y de desarrollo moral integrar acciones pedagógicas sobre los sentimientos morales diferenciando en las relaciones interpersonales aquellas actitudes relativas a nuestro comportamiento como agentes activos, pasivos o meramente observadores.
5. Recuperar el valor pedagógico del esfuerzo como medio pedagógico y no como fin. Aceptar aquellas contrariedades que sin duda surgirán al intentar hacer compatible el disfrute de nuestros derechos particulares con el de los demás.

Modelo de ciudades sostenibles.

El politólogo Michael Waltzer (2010) ha clasificado el espacio urbano en dos grupos diferenciados “cerrado” y “abierto”. En el primer caso, se trata de un espacio urbano que desarrolla una única función de acuerdo con la voluntad de urbanistas promotores de la vieja escuela. El espacio abierto se concibe como multifuncional, destinado a una variedad de usos de los que todos pueden participar. La plaza, la calle concurrida, el mercado, los parques y las terrazas suelen ser abiertos, estos son más proclives a encontrar la mirada del otro y a participar de la vida comunitaria. Los espacios abiertos aportan algo común: agrupan distintas partes de la sociedad y alimentan un sentido de tolerancia, conciencia, identidad y respeto mutuo.

La desaparición del espacio público abierto no supone una mera causa de queja, sino que puede ocasionar una degradación social extrema. A medida que se extinguen los espacios públicos, perdemos el hábito de participar en la vida de la calle.

El concepto de ciudadanía como corresponsable del entorno propio desaparece, y la vida en la ciudad acaba siendo una estructura limitada por espacios suburbanos protegidos de los ricos y guetos internos, tristes poblados cerrados. Se crean las ciudades para gozar de los espacios comunes y éstos al cerrarse, paulatinamente, van configurándose para mantener a los sujetos apartados los unos de los otros.

Una ciudadanía activa y una vida urbana vibrante son componentes esenciales de una buena ciudad y de su identidad cívica. Para recuperarlos allí donde se han perdido, cabe involucrar a los ciudadanos en el desarrollo de su propio medio: deben sentir que el espacio público les pertenece y es responsabilidad suya, propiciando la creación de lugares comunes de enseñanza de culturización y de recreación.

Desde el callejón a la gran plaza, todos los espacios urbanos pertenecen al ciudadano y son de dominio público, una institución pública. El espacio público es escenario de la cultura urbana, donde la ciudadanía se ejerce y donde se pueda cohesionar una sociedad urbana, donde se puedan tener espacios de crecimiento social y educación comunitaria.

El modelo de ciudad sostenible puede aportar mayores ventajas ecológicas, culturales y educativas. Las ciudades sostenibles pueden diseñarse mediante una planificación integradora con el fin de aumentar el rendimiento energético, consumir menos recursos económicos y sociales, producir menos polución y evitar expandirse sobre el paisaje rural. Se debe impulsar la creación de estas ciudades diversas donde las actividades sociales y económicas se solapen y donde las comunidades puedan integrarse en su vecindario.

El hecho de considerar dentro del marco teórico elementos como la educación, la participación ciudadana, formas de organización escolar y modelos pedagógicos posibilitan aclarar la perspectiva desde donde se atiende el grupo investigado. Es sabido que dichos elementos están íntimamente relacionados, alguno de estos sin la existencia del otro difícilmente puede consolidar sus fines, se entiende que todos ellos en conjunto y en una misma dirección facilitan que la participación encaminada a la formación ciudadana de estudiantes se desarrolle; conocer esta situación posibilita que los observado en la investigación se enfoque con precisión.

2.3 Metodología de Proyectos

Hacer una conexión entre el aprendizaje que se da en la escuela, con el que se da en la realidad es una de las tareas trascendentales de cualquier proceso educativo, es además una relación inseparable en cualquier proceso de formación ciudadana; encontrar la forma adecuada para que se lleve a cabo con éxito es una obligación de quien procura desarrollar un proceso de enseñanza aprendizaje. Para posibilitar esto existe la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos, una propuesta pedagógica que enlaza perfectamente a la escuela con la realidad y que además posibilita la existencia de un tipo de participación estudiantil libre, responsable, democrática, y significativa necesaria en la construcción de la ciudadanía. Blank, (1997), Dickinson, (1998), Harwell, (1997), explican que ésta es una estrategia de enseñanza que constituye un modelo de instrucción auténtico en el que los y las estudiantes planean, implementan y evalúan proyectos que tienen aplicación en el mundo real más allá del aula de clase.

El método por proyectos se inicia a principios del siglo XX con el movimiento de la Escuela Nueva, teniendo esta una gran influencia sobre el pensamiento, la cultura y la política (Chávez, 2003). Esta metodología evolucionó a partir de los trabajos de los psicólogos y educadores, tales como Lev Vygotsky (1987), Jerome Bruner (2000), Jean Piaget (1967) y John Dewey (1998) Corresponde a un marco amplio de la educación en perspectiva cognitiva, social y cultural que se centra en el alumno y en sus procesos de aprendizaje, y cuestiona la educación tradicional y la concepción conductista en el aprendizaje pionera en el qué y el cómo de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Galeana 2003).

Para entender la raíz del método de proyectos es fundamental centrarse en John Dewey. Para este autor el programa escolar “debe tener en cuenta la adaptación de los estudios a las necesidades de la comunidad de la vida existente; debe realizar una selección con el fin de mejorar la vida que vivimos en común de modo que el futuro sea mejor que el pasado” (Dewey, 1998).

Así Beltrán (2000) explica que la realización de proyectos conjuntos se vuelve una tarea indispensable:

”Cada grupo de alumnos acomete un conjunto de proyectos variados que se centran en ocupaciones contemporáneas o históricas. La ‘ocupación’ es el núcleo del currículo; se trata de una actividad que reproduce o es paralela a algún trabajo que tiene lugar en la vida social [...] Ninguna de las actividades se aborda individualmente; son considerados medios a través de los cuales se gana progresivamente por experiencia social. Los niños no solo participan en la planificación de los proyectos, sino que su desarrollo está presidido por una división cooperativa del trabajo, de modo que las funciones directivas se asignan rotativamente a todos ellos de acuerdo con la máxima según la cual el desarrollo mental es un proceso social, de participación. Todo ocurre de un modo tan fluido como la propia vida de la que la escuela forma parte” (pg. 55).

Según Dewey en las relaciones entre profesores y alumno, en el currículo, en el programa debe prevalecer un carácter democrático, principio importante en la filosofía educativa que propone. La democracia para este pedagogo y filósofo estadounidense es “una forma de gobierno, primariamente un modo de vivir asociado, una forma de vida” (pg. 192). Su insistencia en que la educación debía ser pensada como proceso social y democrático, lo lleva a postular que “la democracia depende peculiarmente para su sostenimiento del uso de formar un plan de estudios con criterios que sean ampliamente humanos”. Expone que “es fundamental que los intereses de un grupo sean compartidos por todos sus miembros y la plenitud y la libertad con que actúa con los demás grupos” (Dewey, 1967, pg. 192-210).

El pensamiento de Dewey como ideal, postula que “una sociedad es democrática en la medida en que facilita la participación en sus bienes de todos sus miembros en condiciones iguales”(pg. 196); e insiste en que “la democracia no puede florecer donde las influencias principales para seleccionar los materiales de construcción sean fines utilitarios concebidos limitadamente para las masas, y para la educación superior de los menos, las tradiciones de unas clases especializadas y cultivadas

(pg.199) con lo que pone en duda el uso de la materias y los métodos usados, hasta entonces, en la escuela.

Dewey (1998) expresa en la importancia del currículo escolar diciendo...

“La idea de que las cosas esenciales de la educación primaria son la lectura, la escritura y el cálculo tratados mecánicamente, se basa en la ignorancia de lo esencial y necesario para la realización de los ideales democráticos [...] Tales condiciones infectan también ampliamente la educación liberal. Implican un cultivo algo parasitario, logrado a expensas de no obtener la ilustración y la disciplina que proceden del interés por los problemas más profundos de la humanidad común. Un programa que reconoce las responsabilidades sociales de la educación tiene que presentar situaciones en las que los problemas se refieren a los de la vida en común, y en los que la observación y la información estén calculadas para desarrollar la percepción y el interés social” (pg. 206-207).

Él aplicaba sus ideas en su propia escuela donde muestra los cambios tales como el espacio y los horarios tradicionales, con la segmentación de las asignaturas y con la forma democrática de ser del maestro. En su escuela, los niños acudían a hacer:

”El trabajo escolar, que es trabajo manual en cultivos, talleres, cocina, etc., se centra en cocinar, coser, trabajar con madera..., es decir, en unas actividades que reproducen las fundamentales de la vida con la que los niños están más en contacto, y que deben de reproducir de modo conjunto y ordenado, hasta conocer gradualmente los modos de obrar de la comunidad (pg. 54) con las actividades del hogar como punto de partida, los conocimientos se desprenden como los productos necesarios de las formas básicas de acción social. No hay por lo tanto enseñanza directa de la historia, la geografía o la ciencia, sino un proceso de descubrimiento, indagación y experimentación (por ensayo y error) asociado a las relaciones productivas y de intercambio que contribuyen a la vida de la colectividad” (Beltrán, 2000, pg. 54-55).

En algunas de las perspectivas teóricas más recientes sobre el enfoque de proyectos, se encuentran a autores como Howard Gardner (1997) quien expone que “los educadores progresistas favorecieron proyectos a través de los que los niños podían llegara conocer su mundo” (pg. 194). Para este autor, la educación progresista...“destaca la inherente utilidad de todo conocimiento genuino” (pg. 194),

con apoyo en el método de proyectos, ha funcionado y ha demostrado ser acertada para quien la usa.

La metodología basada en proyectos se centra en el estudio y promoción de las destrezas formales que constituyen el razonamiento explica Pérez Gómez; pero este razonamiento y la capacidad de pensamiento que se desarrolla no son actividades formales que puedan ser independientes de los contenidos que median los intercambios culturales (Pérez-Gómez, 2000, pg. 66-77). Para el autor, el problema que se plantea a la educación es el de “provocar que el alumno/a **participe de forma activa y crítica** en la reelaboración personal y grupal de la cultura de su comunidad” (Pérez-Gómez, 2000, pg. 66).

En la bibliografía revisada se encontró que el máximo exponente de la metodología por proyecto es William Heard Kilpatrick. (1967) El autor, influido por Dewey, crea el Método de Proyectos (1918). Este método está fundamentado en la idea de que el conocimiento se **construye de manera social**, expone que los intereses de los niños y jóvenes deben ser la base para realizar proyectos de investigación, y éstos deben ser el centro de proceso de aprendizaje (García-Vera, 2012).

Kilpatrick, (1996) afirma que el aprendizaje se vuelve más relevante y significativo si parte del interés del estudiante, según el autor, lo valioso de un proyecto es la posibilidad de preparar al alumno no sólo en torno a la experiencia concreta en que éste se circunscribe, si no en la posibilidad de tener una amplia aplicación en situaciones futuras. Aun cuando se sigue utilizando la expresión de Método de Proyectos tal y como la definió Kilpatrick, en la actualidad, se encuadra dentro del Aprendizaje Basado en Proyectos.

Hernández (1998) explica en cuanto a la importancia de un proyecto que “la función del proyecto de trabajo es la de crear estrategias, de organizar los conocimientos basándose en el tratamiento de la información y el establecimiento de relaciones entre los hechos, conceptos y procedimientos que facilitan la adquisición de los conocimientos” (pg. 8). Los proyectos son propuestas formativas que permiten construir el conocimiento a partir de problemas, generando estrategias o métodos para resolverlos y que conlleven a la elaboración de un producto. Dichos problemas

emergen desde los intereses propios y están aterrizados al contexto real e inmediato.

Basados en los estudios de Harwell, S (1996) y Blank W., (1997) que conectan la educación secundaria con el “mundo real” se encuentra que los proyectos favorecen el análisis, interpretación y sistematización de la información que se puede obtener a través de diferentes vías para dar solución a una pregunta problematizadora permitiendo también extrapolar los conocimientos construidos a otras situaciones teóricas o reales.

Respecto a los resultados del uso de la metodología basada en proyectos se encuentra que esta metodología motiva a los y las estudiantes a aprender y a desarrollar una participación distinta, les permite seleccionar temas que les interesan y que son importantes para sus vidas (Katz y Chard, 1989). Permite preparar a los estudiantes para los puestos de trabajo, ya que los muchachos se exponen a una gran variedad de habilidades y de competencias tales como colaboración, planeación de proyectos, toma de decisiones y manejo del tiempo (Blank, 1997; Dickinson et al, 1998).

Los y las docentes al practicar esta estrategia metodológica con frecuencia registran aumento en la asistencia a la escuela de los y las estudiantes, mayor participación en clase y mejor disposición para realizar las tareas (Bottoms y Webb, 1998; Moursund, Bielefeldt, y Underwood, 1997).

Aunado a lo anterior, se ha comprobado en los estudios Moursund, Bielefeldt, y Underwood (1997), que el método de proyectos permite la ampliación de las habilidades sociales y de comunicación. Aumenta las habilidades para la solución de problemas. Permite a los estudiantes ver las conexiones existentes entre diferentes disciplinas.

El aprendizaje adquirido con el método de Proyectos tiene más posibilidades de resistir al olvido, puesto que está confrontando objetos significativos y posibilita el desarrollo de aspectos tales como:

- Capacidades (de autonomía, de creatividad)
- Actitudes (de confianza, de curiosidad, de exploración)

- Aptitudes (saber- hacer) donde Bottoms y Webb (1998) y Kilpatrick (1967), identifican 4 tipos de proyectos:
 - a) Las experiencias en que el propósito dominante es hacer o efectuar algo, dar cuerpo a una idea o aspiración en una forma material (un discurso, un poema, una sinfonía, una escultura).
 - b) Apropiación propositiva y placentera de una experiencia (ver y disfrutar una obra de Shakespeare).
 - c) El propósito dominante en la experiencia es resolver un problema, desentrañar un acertijo o una dificultad intelectual.
 - d) Experiencias muy variadas en las que el propósito es adquirir un determinado grado de conocimiento o habilidad

2.3.1 Fundamento Pedagógico del Trabajo por Proyectos.

Potencializar la participación y tomar en cuenta los intereses, necesidades, motivaciones y conocimientos previos de los estudiantes es una de las más importantes intenciones del trabajo basado en proyectos, ya que posibilitan la concreción del aprendizaje significativo del estudiante (García-Vera, 2012).

De acuerdo con Ausubel y Díaz-Barriga (2003) durante el aprendizaje significativo el estudiante opera relacionando la nueva información con los conocimientos y experiencias previas, pero además requiere para que en realidad sea significativo de algunos factores: A) la disposición del estudiante para aprender y la mediación docente que sabe observar esta situación. B) la forma en que se presentan los materiales de estudio y la utilidad de dichas experiencias educativas, formando una atmosfera acorde a la realidad del estudiante y del espacio educativo. El aprendizaje significativo trasciende al tiempo, permite el logro de conexiones entre los contenidos de manera permanente; logra que el estudiante de sentido a lo aprendido y que entienda donde aplicarlo pudiendo ser en la escuela como en su vida común.

A partir de la revisión del trabajo de García- Vera (2012) se presentan los conceptos fundamentales que nos permiten vincular la noción de aprendizaje significativo con las ideas de la visión sociocultural, y en particular con el modelo de la cognición situada; permite recuperar las concepciones y actitudes que se ponen en juego en la relación didáctica docente-estudiante-objeto de conocimiento, provienen de un enfoque cognitivo del aprendizaje, que han sido propuestos en distintos momentos por Piaget (1971), Vygotsky (1987) , Ausubel (1983) y Coll, (2002) entre otros, y que principalmente explica que el conocimiento puede abstraerse de las situaciones en que se aprende y se emplea.

El enfoque cognitivo es una corriente teórica que surge en la década de los 60's y que estudia el proceso de aprendizaje desde la lógica de los procesos de información hasta su aplicación; se basa en el pensamiento y sustenta el aprendizaje como un proceso donde se modifican significados de manera interna y

donde este se realiza mediante la relación de diversos aspectos registrados en la memoria, sin importar que hayan ocurrido en tiempos y espacios distintos para producir conocimiento.

El término cognoscitivo hace referencia a actividades intelectuales como la percepción e interpretación del pensamiento y tiene como postulados fundamentales que la actividad mental debe ser desarrollada, postula que el sujeto parte de sus esquemas previos para aprender y solucionar problemas, postula también que el conocimiento no se reduce a la acumulación por asociaciones de impresiones sensoriales para ir conformando sus ideas sobre lo real y las organiza dentro de sus sistema cognitivo general, las cuales sirven para sus posteriores representaciones de lo real (Ausubel 1983).

Dentro de la búsqueda del fundamento pedagógico del trabajo por proyectos se encuentran la **educación progresista**, tendencia que propone una transformación total del sistema escolar, convirtiendo al estudiante en el centro del sistema escolar alrededor de quien giran los procesos de la escuela. Bajo esta perspectiva la escuela es creada para la vida, para llegar a ser el ambiente natural del niño y convertirse en el espacio en el cual el niño vivencia y aprende los elementos primordiales para el buen desempeño en su vida de adulto. Para el progresismo pedagógico cada experiencia social es esencialmente educativa. Dewey (1998) consideró que la vida social es a la educación lo que la nutrición y la reproducción es a la vida fisiológica, por lo tanto la escuela es una institución social que debe concentrarse en los más efectivos medios para ofrecer al niño los recursos necesarios para cultivar la herencia cultural y desarrollar sus facultades para lograr fines sociales. Dentro de este movimiento se genera una corriente pedagógica denominada movimiento de **educación nueva**.

Esta corriente fue proponía la reforma de la escuela tradicional basándose en principios psicopedagógicos, pero la denuncia de las deficiencias y fracasos de la escuela tradicional se acompañaba de la pretensión de reformar la sociedad mediante la educación, propugnando una "educación para la vida". El pedagogo suizo Ferriere (1928) uno de los principales teóricos y precursores de la escuela

nueva, consideraba que el impulso vital espiritual es la raíz de la vida por tanto, el deber de la educación sería conservar y aumentar el impulso de la vida. Ideal de la escuela activa es la actividad espontánea, personal y productiva.

El Comité Internacional de Escuelas Nuevas (1889) propone que la educación nueva debe ser:

- a) Integral (intelectual moral y física)
- b) Activa
- c) Práctica (trabajos manuales obligatorios, individualizada)
- d) Autónoma (campestre en régimen de internado y coeducación)

La característica principal de esta concepción de educación es colocar al niño en el centro de las perspectivas educativas. Ferriere (1928) criticaba a la escuela tradicional afirmando que esta había sustituido la alegría de vivir por la inquietud, el regocijo por la gravedad, el movimiento espontáneo por la inmovilidad, las risas por el silencio.

Dewey (1998) postulaba que la enseñanza debe darse por la acción y no por la instrucción. Según en él hay una escala de cinco etapas del acto de pensar que ocurren delante de un problema

- a. Una necesidad sentida
- b. El análisis de la dificultad
- c. Las alternativas de solución del problema
- d. La experimentación de varias soluciones hasta que el examen mental apruebe una de ellas.
- e. La acción como una prueba final para la solución propuesta, que debe ser verificada de manera científica.

La educación es un proceso no un producto. El objetivo de la educación se encontraría en el propio proceso.

La clave del desarrollo de la escuela nueva fueron los métodos de enseñanza.

- **Método de Proyectos (Kilpatrick 1967)** Proyectos manuales de descubrimiento, de comunicación. Cada proyecto pasa por las etapas: designar el fin, preparar el proyecto, ejecutarlo y apreciar su resultado.
- **Método de los centros de interés (Decroly 1930)** los centros serían: familia, universo, mundo animal, mundo vegetal. Estos centros desarrollan la información, la asociación, la expresión.
- **Método Montessori (Montessori 1939)** Construcción de un ambiente escolar adecuado a las dimensiones y necesidades de los infantes, para que estos tuvieran pleno dominio sobre ellos. Diseña técnicas como la lección del silencio que enseñaba a dominar el habla, y la lección de la oscuridad para educar las percepciones auditivas.
- **Método de la educación funcional (Claparede 1932)** Actividades individualizadas sociales y socializadoras.
- **Método de observación (Piaget 1971)** Pedagogía experimental que plantea como el niño organiza lo real, respeto por las leyes y las etapas de desarrollo del niño.
- **Método de trabajo en equipos (Cousinet 1960)** desarrollo de actividades de grupo debería obedecer a algunas etapas:
 - a. Acumulación de informaciones a través de la investigación sobre el objeto de trabajo escogido.
 - b. Exposición y elaboración de las informaciones en el pizarrón.
 - c. Corrección de los errores.
 - d. Copia individual en el cuaderno del resultado obtenido.
 - e. Diseño individual relacionado con el asunto.
 - f. Selección del diseño más significativo para el archivo de la clase.
 - g. Lectura del trabajo del grupo.
 - h. Elaboración de una ficha-resumen.

El punto a considerar es el hecho de buscar el análisis de la práctica docente y la discusión de lo cotidiano de la escuela, si no se tiene claro cuáles son las formas de

operar estos aspectos de nada sirven las innovaciones educativas. A partir de esto surge una visión crítica de la escuela nueva.

El educador Paulo Freire afirma que toda educación es política. Ninguna sociedad, explica Claparede (1932), progresa debido a la reducción de las personas a un tipo único sino más bien debido a la diferenciación. Dejar al niño a la educación espontánea de la sociedad es también dejarlo al autoritarismo de una sociedad nada espontánea. El papel del educador es intervenir, tomar posición, mostrar un camino y no omitirse. La omisión es también una forma de intervención.

Es muy claro que cuando a una actividad escolar se da más libertad a los estudiantes en la toma de decisiones, en la organización y ejecución de las actividades, el aprendizaje y la colaboración se dan en un sentido más amplio; es evidente que cuando hay un agente facilitador la organización, las decisiones, las actividades, fluyen de manera más oportuna y clara.

Los críticos de la escuela nueva pensaban que al reducir el papel del educador se corría el riesgo de dar demasiada libertad a los jóvenes estudiantes que “no saben el riesgo que las acciones sociales de los grupos en poder influyen en el quehacer económico-político-social de una comunidad y pueden ser usados para sus beneficios”. Por ello consideramos que la figura docente en este sentido ocupa un lugar estratégico para el desarrollo social de cualquier grupo de aprendizaje.

Para Hernández y Ventura-Rovira (1992), la importancia de los proyectos de trabajo, como resultado de formas pedagógicas actuales, implica el desarrollo del aprendizaje significativo o comprensivo (con un marcado énfasis en el procesamiento de información) para lograr la globalización del conocimiento e implica también la posibilidad de integrar una perspectiva multicultural y contextual al aula de clase (García-Vera 2012) labor intrínseca en la práctica docente.

Entre tanto, para Jolibert (1999) el trabajo en proyectos resurgido de las adecuaciones a las formas tradicionales de hacer pedagogía, es una estrategia formativa que permite romper con el modelo de la escuela tradicional, con los roles de maestros y alumnos, para establecer actos democráticos y un proceso pedagógico en el que todos participan desde la planificación hasta la ejecución y evaluación del proyecto, como una manera también de lograr aprendizajes

significativos que, además, se desarrollan en un área específica, con una didáctica apropiada a tal enfoque pedagógico. Las dos perspectivas muestran la aparición de presupuestos psicológicos del aprendizaje que tienen origen en el constructivismo y de la psicología cognitiva.

El enfoque de proyectos se fundamenta en una psicología del aprendizaje, pero sobre todo en un marco constructivista y se concreta en propuestas pedagógicas, metodológicas y didácticas que dan nuevo significado a las relaciones y las posiciones en el ámbito escolar del maestro y del alumno, las concepciones de enseñanza y de aprendizaje, las miradas sobre los objetos de conocimiento, las disciplinas escolares, el currículo y la evaluación (García-Vera, 2012).

Para entender el sentido de las implicaciones pedagógicas del constructivismo en el trabajo por proyectos es necesario exponer sus principios básicos y con ello ampliar la concepción de proyectos como propuesta pedagógica en la escuela.

Constructivismo

Esta teoría explicativa de los procesos de aprendizaje postula en su estudio dos perspectivas la psicogenética que reconoce información y estructuras de conocimiento a la medida del desarrollo infantil, y la perspectiva sociocultural, la primera no la retomaremos pues no forma parte de los objetivos de este trabajo; la segunda, para efectos de entender el fundamento pedagógico del trabajo educativo basado en proyectos, es necesario ahondar en ella.

Perspectiva sociocultural

Esta perspectiva se identifica fundamentalmente con Lev Semiónovich Vygotsky. Vygotsky ve en la experiencia de la escolarización por sí misma una de las fuentes principales de desarrollo de los conceptos infantiles, lo cual determina el destino de la evolución mental completa y el único camino hacia el pensamiento verbal superior y el desarrollo de los procesos psicológicos superiores (García-Vera 2012).

Así, Vygotsky señala “varios estudios han demostrado que es precisamente durante los primeros años de la etapa escolar que las funciones intelectuales superiores, cuyo rasgo fundamental son el conocimiento reflexivo y el control deliberado pasan al primer plano del proceso de desarrollo” (Vygotsky, 1995, pg. 123).

Para Vygotsky, aprendizaje y desarrollo están interrelacionados desde los primeros días de la vida del niño y, posterior a ello, en la edad escolar, se constituyen en una unidad en la que el nivel real del desarrollo se convierte en un nivel de desarrollo potencial en la medida en que se crea una Zona de Desarrollo Próximo (ZDP).

Vygotsky identifica como mínimo dos niveles evolutivos de desarrollo: un nivel evolutivo real, que corresponde al desarrollo de las funciones mentales y se establece como resultado de ciertos ciclos evolutivos ya efectuados en el niño; y un nivel de desarrollo potencial, que resulta de un dispositivo de ayuda proveído por un adulto o un par, que permite la resolución de un problema o de una tarea. El autor explica que el aprendizaje escolar pone en marcha la interacción entre el desarrollo y los procesos intelectuales: “los procesos evolutivos no coinciden con los procesos de aprendizaje. Por el contrario, el proceso evolutivo va a remolque del proceso de aprendizaje; esta secuencia es lo que se convierte en la zona de desarrollo próximo” (Vygotsky, 1995, pg.139).

Para Vygotsky, no se trata de una identidad entre procesos de aprendizaje y procesos de desarrollo interno, sino de una unidad, aun cuando no se den en igual medida o paralelamente: “En los niños, el desarrollo no sigue nunca el aprendizaje escolar del mismo modo que una sombra sigue el objeto que la proyecta” (Vygotsky, 1995, pg. 140).

Se aprende en la medida en que la enseñanza posibilita o crea una zona de desarrollo próximo en el niño: una explicación, una demostración, una indicación del camino a seguir, una ejemplificación, una problematización, una actividad guiada, todas las formas de apoyo, ayuda o estímulo de orden pedagógico constituyen actividades que (a la manera de andamiajes) propician o crean esta zona (García-Vera 2012).

Estos postulados Vygotskianos identificados en la corriente socio constructivista. “Abren horizontes de posibilidad a la enseñanza como concepto y como práctica central de la pedagogía. La intervención didáctica del maestro da lugar o sienta las bases de ese andamiaje necesario para “construir” el conocimiento; el maestro demanda la necesidad de alcanzar ciertas metas de aprendizaje” (García-Vera 2012).

La acción cognitiva y motriz implica directamente al docente, pues “solo cuando el estudiante ha alcanzado el control de sus propios procesos intelectuales puede diseñar y dar cuenta de la elección de ciertas actividades y la activación de sus propios procesos cognitivos para ampliar, desarrollar y profundizar su saber e incluso para producir nuevo conocimiento” (García-Vera 2012).

Y el ambiente y al contexto de situación ponen en juego “las posibilidades de apertura de la escuela a otros espacios, personas, instituciones, lugares, textos y contextos que proveen a su vez elementos que enriquecen y desarrollan la propia cultura escolar. Este ámbito se puede convenir y ampliar en el marco de un proyecto en el aula y es siempre una condición de posibilidad para ampliar los horizontes culturales de la escuela” (García-Vera 2012).

2.3.2 Aprendizaje Situado.

Una de las tendencias actuales más representativas y promisorias de la teoría constructivista desde la perspectiva sociocultural es el paradigma de la cognición situada por que toma como referencia original los escritos de Lev Vygotsky (1988) que además ha ido tomando varias formas a través su puesta en marcha, una de ellas es el aprendizaje situado (Hendricks, 2001). El conocimiento es situado es parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura en que se desarrolla y utiliza. (Díaz-Barriga 2006).

Díaz-Barriga explica desde la perspectiva Vigotskiana que “el aprendizaje implica el entendimiento e internalización de los símbolos y signos de la cultura y grupo social a que se pertenece, los estudiantes se apropian de las prácticas y herramientas culturales; de ahí la importancia de negociación mutua de significados y la construcción conjunta de los saberes (Díaz-Barriga, 2006).

Baquero (2002), expresa que el fracaso de la escuela radica en que se quiere enseñar fuera de contexto de las situaciones en que se aprende y se emplea en la sociedad, se intenta enseñar un conocimiento inerte, abstracto, “Lo que se enseña en las aulas alberga una escasa motivación para los alumnos y se concibe como poco comprensible y apenas útil” (pg. 4).

Por tanto, este autor explica que para resolver esta problemática debemos entender que, “el aprendizaje es una experiencia que involucra el pensamiento, la afectividad y la acción” (pg. 6). Destaca que la importancia de la actividad y el contexto para el aprendizaje es fundamental, donde, “el aprendizaje es ante todo un proceso de enculturación mediante el cual los estudiantes se integran de manera gradual en una cultura de prácticas sociales” (pg. 8) Aprender y hacer son acciones inseparables y que por tanto los estudiantes deben aprender en el contexto pertinente (Díaz Barriga 2006).

Respecto al concepto de andamiaje, elemento fundamental en el proceso de enseñanza desde la teoría de Vygotsky, Díaz-Barriga explica que se posibilita mediante la interacción con miembros más experimentados pudiendo ser estos los docentes o los mismos compañeros; la importancia de este mecanismo radica en la influencia que ellos pueden tener y que se traduce en...”prácticas pedagógicas deliberadas, en mecanismos de mediación y **ayuda ajustada a las necesidades del estudiante y del contexto**, así como de las estrategias que fomenten un aprendizaje colaborativo o recíproco” (Díaz-Barriga 2006, p-3).

Para entender la importancia del quehacer docente debemos saber que la toma de decisiones pedagógicas y didácticas tales como: delimitación de intenciones, selección y tratamiento de contenidos, precisión de estrategias docentes para el aprendizaje, mecanismos de evaluación, juegan un papel protagónico porque **estos docentes deben considerar situaciones reales** en las que...” el sujeto ha recreado, recrea o deberá recrear el conocimiento que habrá de adquirirse en el escenario escolar” (Rigo, 2001, pg.10).

La intención es poder observar la práctica docente desde los elementos antes mencionados y para ampliar la concepción del quehacer docente y afinar dicha observación se retoman algunos criterios que Gardner (1997) propone.

- El docente implementa la organización social de actividades en el aula donde su rol es de mediador entre los contenidos de aprendizaje y la actividad constructiva.
- El y las docentes establece que los objetivos de los proyectos permitan lograr movilizaciones de saberes personales para desarrollar la cooperación y la inteligencia colectiva.
- El quehacer docente fomenta que se aprenda al hacer y al reflexionar sobre lo que se hace. Que se aprenda al enfrentar problemas auténticos que conduzcan al desarrollo de competencias del estudiante y que se aprendan conocimientos y después se apliquen a los proyectos educativos.

Es importante no perder de vista que aprender a manejar proyectos y a colaborar en ellos entendiéndolos como una forma idónea de acción colectiva es uno de los aprendizajes más significativos (Gardner, 1997), y requiere para su puesta en marcha la organización y secuencia de los contenidos de enseñanza o de la estructura del currículo, situación que depende de la práctica docente es que es necesario observar cómo se pone en práctica.

2.3.3 Aprendizaje Servicio.

Una estrategia pedagógica dentro del modelo del aprendizaje situado es la de Proyectos de Aprendizaje-Servicio.

El Aprendizaje Servicio es una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado donde los participantes aprenden al trabajar en necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo. Es un método para unir compromiso social con el aprendizaje de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, posibilita aprender a ser competentes siendo útiles a los demás. Es una filosofía que reconcilia la dimensión cognitiva y la dimensión ética de la persona; una pedagogía que reconcilia calidad educativa e inclusión social y una estrategia de desarrollo comunitario porque fomenta el capital social de las poblaciones. (Battle, 2013. Pg.56).

En el Aprendizaje Servicio los-las estudiantes y docentes involucrados, identifican en su entorno próximo una situación con cuya mejora se compromete, desarrollando un proyecto solidario que pone en juego conocimientos, habilidades, actitudes y valores. Es una práctica educativa en la que aprenden mientras actúan sobre necesidades reales con la finalidad de mejorarlo. El aprendizaje-servicio es considerado como una metodología que promueve el desarrollo de competencias a través de actividades educativas de servicio a la comunidad. Existe aprendizaje-servicio cuando hay equilibrio entre la intencionalidad pedagógica y la intencionalidad solidaria (Batlle, 2013).

El valor educativo de este método radica en que los alumnos y docentes planifican desde el conocimiento, las habilidades y las actitudes, así como la acción comunitaria que debe ser avalada por la institución educativa, saliendo de sus propias fronteras, a los fines de brindar su aporte frente a un determinado problema social (Maris, 2005).

Como aporte significativo esta acción se sustenta en el concepto de prosocialidad concebido como los comportamientos que favorecen a otras personas, grupos o

metas sociales y aumentan la reciprocidad y la solidaridad en las relaciones personales salvaguardando la identidad de las personas o grupos involucrados. (Maris, 2005)

“El aprendizaje-servicio es una estrategia didáctica innovadora que posibilita la participación del estudiante en propuestas de intervención social, en las que además de aplicar los conocimientos que adquiere en el espacio educativo convencional, se involucra en determinadas problemáticas de profunda repercusión social” (Batlle, 2015).

No es posible educar en valores sin practicarlos (Puig, 2011). Esta labor exige superar el marco del trabajo académico que solo se desarrolla en el aula. Los- las estudiantes son ciudadanos del futuro y deben ser capaces, dentro de sus procesos de aprendizaje, de provocar cambios en su entorno, pueden contribuir a generar cambios sociales en beneficio de todos; hacer un servicio a su comunidad escolar, ayudar a los demás es uno de los métodos de aprendizaje más eficaces, porque al hacerlo encuentran sentido a lo que estudian cuando aplican lo que saben y reconocen como hacerlo en una práctica responsable en beneficio social.

“Participar en proyectos y actividades que supongan un beneficio a la comunidad es una herramienta esencial de formación para cualquier joven (...) Se trata de un recurso que debería garantizarse en el proceso de formación de todos los jóvenes y que hoy por hoy no está asegurado”. (Batlle, 2003, pg. 23).

Un agente importante, además de los-las estudiantes, en los proyectos Aprendizaje Servicio son los-las docentes. Ellos posibilitan no solo que los contenidos académicos estén dirigidos a un aprendizaje significativo, sino que las prácticas escolares estén encaminadas a formas tradicionales o a la puesta en marcha de formas novedosas que involucran comunidades de aprendizaje:

“...muchas de las investigaciones realizadas han señalado que las concepciones del profesorado subyacen en sus acciones didácticas y cómo gran parte de los cambios educativos son posibles si los agentes que participan en ellos están dispuestos a modificar sus prácticas” (López-Vargas y Basto-Torrado, 2010, pg. 277).

Se pretende observar dichas prácticas con el fin de identificar si estas influyen o no en la participación misma de los-las docentes y de los-las estudiantes dentro del proyecto de Aprendizaje Servicio que se lleva a cabo en esa Escuela Secundaria.

Las nuevas prácticas escolares para afrontar el quehacer educativo constituyen uno de los pilares teóricos de las prácticas de Aprendizaje-Servicio, entendidas como acciones formativas orientadas a promover aprendizajes significativos, útiles y relevantes en contextos educativos donde convergen la escuela y la comunidad, donde los y las docentes y el estudiantado conforman un grupo con la intencionalidad de mejorar algunas de las necesidades presentes en el entorno inmediato. Ello supone un desarrollo del “compromiso ético y social con la comunidad, aprendiendo a aplicar el conocimiento académico a la mejor comprensión y actuación sobre los problemas de la vida cotidiana de su comunidad en todas sus dimensiones, artística, científica, técnica y ética” (Pérez, 2012)

2.3.3.1 Características del APS

Las características del aprendizaje basado en el servicio podemos enunciarlas de la siguiente manera:

1. Participación activa y colaborativa en experiencias organizadas
2. Tiempo para registrar acontecimientos y analizarlos
3. Práctica de conocimientos basados en experiencias vivenciales.
4. Desarrollo del sentido de responsabilidad social.
5. Se fundamenta en el desarrollo de habilidades, actitudes y valores que complementan los contenidos en el aula.

El sentido del aprendizaje en el servicio y la distinción con otras formas de aprendizaje experimental y situado se da debido a que “el movimiento de aprender sirviendo se llega a convertir en una aplicación “anémica” de una idea en potencia poderosa” (Claus y Ogden, 1999, pg. 9)

2.3.3.2 Componentes del APS

Aprender sirviendo es un enfoque educativo experiencial que vincula el currículo académico con proyectos de servicio comunitario enfocado a generar la responsabilidad compartida de quienes aparecen en el proyecto de servicio con la finalidad de aportar a la reconstrucción social.

Tiene componentes clave que son:

- Experiencias auténtica in situ
- Responsabilidad social
- Voz y participación activa de los alumnos
- Autogestión comunitaria.

Llevar a cabo un programa de formación en el servicio llega a tres ámbitos fundamentales:

1. El moral. En donde se desarrolla una atención y cuidado entre los miembros de las comunidades escolar y social involucrados.
 - a. El político. Donde la participación en la toma de decisiones juega un papel importante porque va encaminada a la tomar acciones en pro de la reconstrucción social.
2. El intelectual. Donde la experiencia, la reflexión y la crítica son transformadoras de condiciones cognitivas que pasan de un orden superior a un orden superior de significación no solo de contenidos académicos, sino de condiciones sociales de participación y comunicación (Díaz-Barriga 2006).

El aprendizaje servicio se contempla como una educación facultadora en donde la influencia mutua, la distribución creativa del poder y la responsabilidad compartida son fundamentales pues permiten a los sujetos involucrados utilizar su talento y sus capacidades, Claus y Ogden (1999) proponen cinco principios educativos de facultamiento: el discurso dialógico y de cooperación, la realización de un aprendizaje activo, la realización de un aprendizaje situado, la utilización del pensamiento crítico y la toma de conciencia y el papel decente como creador de problemas que en su solución posibiliten aprendizajes significativos (Díaz-Barriga 2006).

2.4 Práctica docente y su relación con el aprendizaje basado en Proyectos.

Se considera que la práctica de los y las docentes propicia o entorpece la participación estudiantil dentro del contexto escolar y particularmente dentro de un proyecto de Aprendizaje Servicio por ello es necesario presenta algunos elementos de su quehacer.

2.4.1 Diferencia entre práctica docente y práctica educativa.

García-Cabrero, Loredó, Carranza, Figueroa, Arbesú, Monroy y Reyes (2008) en el ensayo “Análisis de la práctica educativa de los docentes pensamiento, interacción y reflexión” exponen que para el análisis de la práctica docente es necesario primeramente distinguir entre la práctica educativa llevada por los docentes que implica una condición amplia dependiente del contexto institucional y la práctica docente que es inmediata y desarrollada en las aulas La práctica educativa se conceptualiza como un conjunto de soluciones rutinarias al problema de cómo enseñar; se describen algunos determinantes de este tipo de práctica, entre ellos: la experiencia docente, la naturaleza de la disciplina que se enseña y el conocimiento pedagógico (De Lella, 1999).

En nuestro caso nos interesa abordar la práctica docente que se concibe como el conjunto de situaciones dentro del aula, que conforman el quehacer del docente, en función de determinados objetivos de formación que enmarcan las acciones que inciden sobre el aprendizaje de los y las estudiantes.

Para ampliar la distinción entre práctica docente y práctica educativa, es importante considerar la explicación que presenta Doyle (1986). Para este autor la práctica docente (la enseñanza que ocurre en el aula) es *multidimensional* por los diversos acontecimientos simultáneos que en ella ocurren. La enseñanza se caracteriza también por su *inmediatez*, dado que los acontecimientos ocurren con una rapidez extrema y en muchas ocasiones son difíciles de entender, de controlar y de dirigir. Finalmente es *imprevisible* ya que ocurren situaciones que, sin estar previstas, dan un giro a la clase que sale de lo estimado, lo que resulta favorable en algunas ocasiones. Doyle (1986) enfatiza la complejidad del análisis de la práctica docente del profesor, que básicamente hace referencia al quehacer de éste en el aula.

Para poder ejemplificar las diferencias entre práctica educativa y práctica docente es importante remitirse a una situación común en el quehacer docente: Un docente planifica la actividad didáctica, pero por razones externas (falta de motivación, dificultad de la actividad, tiempo insuficiente) a dicha planeación se da cuenta que esta no es adecuada al contexto de enseñanza, entonces este actualiza sus planes, los adecua, hace juego de las teorías implícitas que le dan forma a su experiencia docente y conocimiento pedagógico y didáctico. El docente se ve en la necesidad de modificar sus pensamientos acerca de sus objetivos y/o expectativas del tema e introduce una nueva actividad que de acuerdo al contexto y experiencia puede resultar mejor para los estudiantes y para los contenidos que trata. El conjunto de elementos que le orillan a cambiar de actividad conforman su práctica educativa, el resultado en la modificación de la actividad será consecuencia de su práctica docente.

2.4.2 Componentes de la práctica docente y su relación con el aprendizaje basado en proyectos.

García-Cabrero, Loredo y Carranza (2008) en el ensayo antes mencionado desarrollan una caracterización de los componentes esenciales de la docencia que para fines de nuestro análisis resultan convenientes, ellos exponen el modelo de Lee Shulman (1986) en el que se enumeran los conocimientos con los que debe contar un profesional de la enseñanza.

Shulman (1986) afirmaba que los profesores requieren dominar dos tipos de conocimiento:

- 1) el conocimiento del contenido de la asignatura y
- 2) el conocimiento pedagógico general.

Este autor señala que en el momento que los docentes desarrollen un conocimiento resultado de la interacción constante de los dos conocimientos arriba mencionados podrán desarrollar un conocimiento del contenido pedagógico de la asignatura, condición básica para lograr aprendizajes exitosos.

García-Cabrero, Loredo y Carranza (2008) exponen que el “término conocimiento del contenido designa el conocimiento teórico-práctico que un profesor tiene de una materia o disciplina, mientras el conocimiento pedagógico general, se refiere al conocimiento y a las creencias que tiene el profesor sobre la enseñanza y el aprendizaje, sin referirse específicamente a un dominio específico”. El conocimiento del contenido pedagógico incluye “(...) las formas de representar y formular la asignatura que la hacen comprensible para los demás” (Putnam y Borko, 2000, pg. 232).

García-Cabrero, Loredo y Carranza (2008) explican que el conocimiento del contenido pedagógico del docente es fundamental porque...

”El dominio de este tipo de contenido comprende:

- la concepción global de la docencia de una asignatura;
- el conocimiento de las estrategias y representaciones sobre la instrucción;
- conocimiento de las interpretaciones, el pensamiento y el aprendizaje de los estudiantes de una asignatura;
- el conocimiento del currículo y los materiales curriculares.

Estos cuatro tipos de conocimiento, así como las creencias del profesor acerca de la enseñanza, se ponen en operación en distintos niveles o dimensiones de la práctica educativa y le imprimen un sello particular” (pág. 6). En este marco, para que la práctica docente pueda transformarse o mejorar es necesario que las escuelas también se transformen. Con ello se buscan modelos de enseñanza que den respuesta a dichas demandas no solo de la necesidad docente, si no de la sociedad actual.

En la actualidad los cambios tecnológicos se presentan rápido y de manera contundente que es necesaria la actualización de formas didácticas que respondan a estas necesidades. Scholtes (2007) señala que en la actualidad un joven de 18 años será testigo a lo largo de su vida de al menos 4 o 5 renovaciones tecnológicas. Esto hace que sea mayor la necesidad de enseñar a aprender y de cambiar los métodos utilizados para ello.

Entre las nuevas formas de entender el proceso enseñanza-aprendizaje destaca el Aprendizaje Basado en Proyectos que intenta minimizar las limitaciones de la escuela tradicional, centrar la docencia en el aprendizaje del alumno y a la vez crear situaciones próximas a la realidad. Raverte J. (2006) explica que el Aprendizaje Basado en Proyectos es:

”Una metodología didáctica en la que los alumnos, organizados por grupos, aprenden a través de su investigación los conceptos de la asignatura. Dichos conocimientos son aplicados a la realización de un proyecto o la resolución de un problema” (pg. 4)

Este proyecto sólo estará adecuadamente diseñado cuando para concluir de manera exitosa sea necesario adquirir todos los conocimientos que el profesor desee transmitir. Por lo tanto, el papel del profesor se modifica, pasando a ser un mediador o guía. Su labor se centra en encaminar al estudiante para que encuentre la mejor solución al problema.

El diseño adecuado de este proyecto será exitoso según Raverte J. (2006) en tanto se adquieran todos los conocimientos que el profesorado y la solución real de la problemática se transmitan y encuentre solución. Por tanto, el papel del docente se transforma para ser un efectivo mediador o guía. “Su labor se centra en Su labor se centra en encaminar al estudiante para que encuentre la mejor solución al problema” (pg. 6).

En base a la experiencia de Raverte J. (2006) el Aprendizaje Basado en Proyectos fomenta habilidades tales como: el trabajo en grupo, el aprendizaje autónomo, la capacidad de autoevaluación, la planificación del tiempo, la capacidad de expresión oral y escrita. Además, mejora la motivación del alumno lo que se traduce en un mejor rendimiento académico y una mayor persistencia en el estudio.

No obstante, explica que este modelo de aprendizaje plantea inicialmente dificultades de adaptación tanto para profesores como para alumnos, pues cambia los roles tradicionales (Reverte J., Gallego S. A., Molina C. R., Satorre C. R., 2006).

Según expone Galaburri (2000), “si la planificación de proyectos se constituye en una alternativa en la búsqueda de soluciones al problema de la enseñanza, habrá que distinguir qué problemas pretende resolver y de qué manera”. Para que el Aprendizaje Basado en Proyectos se convierta en un método que contribuya en el desarrollo de competencias, se requiere de una metodología y diseño instruccional que sirvan como guía de los esfuerzos del docente y de los estudiantes (pg. 48).

En el Aprendizaje Basado en Proyectos el docente cumple el rol de orientador o guía en una situación de enseñanza que toma en cuenta vínculos afectivos en la construcción del conocimiento. El docente diseña una secuencia didáctica, en correspondencia a los contenidos curriculares y apropiando estrategias de enseñanza, a su vez los y las estudiantes poseen conocimientos previos, que el docente utiliza, que habrán de intervenir el conocimiento propio y el de sus compañeros a través del trabajo colaborativo (Reverte 2006).

En la situación de enseñanza-aprendizaje el trabajo por proyectos se concibe como un método en el que “todos participan a partir de lo que saben hacer, pero también desde lo que necesitan aprender” (Programas de estudio de secundaria, SEP 2006, p. 28). Por medio del trabajo por proyectos, el docente puede integrar los contenidos de manera articulada y dar sentido al aprendizaje; favorecer el intercambio entre iguales y brindar la oportunidad a sus alumnos de encarar ciertas responsabilidades en su realización.

En la realización de proyectos se pueden identificar tres etapas: planificación, desarrollo y comunicación de resultados. En la primera se identifica un problema del mundo real, se plantean preguntas sobre el problema y se determinan los recursos necesarios. En la etapa de desarrollo se investiga sobre el tema, se formulan soluciones y se crea un producto relacionado con la solución del problema, derivado de la investigación. La comunicación de resultados implica la presentación del producto a otros (Álvarez B. V., 2010).

Dentro del método del Aprendizaje Basado en Proyectos existe la metodología de los proyectos de Aprendizaje-Servicio que tiene los siguientes cuatro componentes:

- Sale al encuentro de una necesidad comunitaria genuina;
- Integra las actividades de servicio a la comunidad con los estudios académicos;
- Les da voz a los estudiantes en la creación y desarrollo de los proyectos de servicio;
- Provee de tiempo estructurado para que los estudiantes reflexionen sobre cómo la experiencia de servicio y los estudios académicos se relacionan unos con otros.

La persona clave para facilitar la implementación de estos componentes es el docente. Furco A. (2010) explica que:

“el docente debe comprender la diferencia entre servicio comunitario y aprendizaje-servicio, y debe saber cómo integrar las experiencias de servicio a la comunidad en su currículo. El docente debe saber la mejor manera de preparar a los estudiantes para sus actividades comunitarias, y guiarlos a través de actividades de reflexión. Sin el apoyo y el compromiso del docente, es difícil que una actividad de aprendizaje-servicio pueda ser exitosa” (pg. 4).

Además del docente, el rol de la administración escolar, especialmente de la Dirección de la escuela, es esencial. El director es el responsable de moldear la cultura de trabajo de la escuela. Los docentes aprenden qué es aceptable y que actividades son apreciadas por la Dirección. Cuando la Dirección aprueba y alienta las actividades de aprendizaje-servicio, es más posible que los docentes quieran comprometer a los alumnos en él.

El aprendizaje-servicio es una efectiva estrategia de aprendizaje para los estudios académicos y en para observar el éxito real de esta estrategia se debe evaluar sistemáticamente el aprendizaje que los estudiantes reciben del aprendizaje-servicio.

Furco (2010) explica las tres dimensiones de aprendizaje a evaluar en proyectos de aprendizaje-servicio.

- La primera dimensión es la de evaluar los aprendizajes de los estudiantes en cuanto al contenido académico.
- La segunda dimensión es la comprobación de que los y las estudiantes también están aprendiendo habilidades para el servicio. Tales como habilidad de escucha, la sensibilidad ante necesidades ajenas y su creatividad en la resolución a problemáticas comunitarias, la tolerancia, la solidaridad y la habilidad de cooperación.
- Y como tercera dimensión los y las estudiantes estarán aprendiendo acerca de una cuestión social. La comprensión de los estudiantes sobre la problemática social más amplia necesita ser evaluada.

Estos elementos distinguen al aprendizaje-servicio del servicio comunitario. Y es lo que hace que el aprendizaje-servicio sea más que un simple proyecto educativo para ser algo que marca una efectiva diferencia en la comunidad.

En la evaluación de proyectos de Aprendizaje Servicio, no es suficiente hacer que los estudiantes hagan un proyecto y después tomarles una prueba escrita al final del proyecto. El aprendizaje-servicio tiene estas dimensiones de aprendizaje, y el docente debe evaluar la combinación de cada una de esas dimensiones.

METODOLOGÍA

El marco metodológico de la presente investigación está fundamentado la Investigación cualitativa, esta utiliza métodos de recolección de datos sin medición numérica, como las descripciones y las observaciones, su propósito es reconstruir la realidad tal y como la observan los actores sociales (Erickson, 1989). Este enfoque no busca la réplica, se conduce en ambientes naturales, los significados se extraen de los datos, no se fundamentan en la estadística. Tiene como bondades la profundidad de ideas, la amplitud, riqueza interpretativa, la contextualización del fenómeno. El proceso de investigación en este enfoque es inductivo, recurrente, analiza la realidad subjetiva, no tiene secuencia circular (Elliot, 2005). El objeto de estudio de la presente investigación puede analizarse mejor siguiendo estos principios, se trata del analizar un proceso estudiantil y docente para reconstruir cómo se desarrolla la participación tendiente a la formación ciudadana; se trata de identificar y describir cuales son algunos elementos que permiten que un proyecto de participación, de aprendizaje y de servicio tenga, o no, un buen desarrollo.

Taylor y Bodgan (1986) consideran, en un sentido amplio a la investigación cualitativa: “Como aquella que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas y la conducta observable” definición que describe de manera puntual el quehacer de esta investigación (pg.20).

Este *estudio de caso* se circunscribe al tratamiento de una unidad de análisis, un grupo de 8 docentes (6 mujeres y 2 hombres) quienes impartían clase en el grupo “L” de 3er año, de la Escuela Secundaria Técnica No. 4 “Benito Juárez”. En este estudio se considera la unidad de análisis tal y como aparecen en el contexto, con todas las influencias naturales. La riqueza de este estudio de caso radica en el tratamiento de la información encontrada, intentando mostrar un perfil específico de la unidad de análisis que es la influencia docente en la participación de los y las estudiantes (Romano Yalour, M. y Tobar, F. 1999). Es una investigación de *tipo descriptivo* porque pretende exponer características de un fenómeno determinado, en este caso la influencia del docente para fomentar la participación en los y las estudiantes.

No tiene el compromiso de explicar los fenómenos que se describen, permite tener una visión panorámica sin sacrificar profundidad en el análisis (Romano Yalour, M. y Tobar, F. 1999). *Es exploratoria* porque partimos de un problema en existencia que se une a lo investigado con anterioridad, pretendemos coadyuvar en el estudio que se realiza del impacto de la participación infantil a través del Proyecto Aprendizaje Servicio, profundizando en la participación docente.

Una característica fundamental de este tipo de estudio es el cuidado especial que se tiene en la sistematización de los datos recolectados, para ir ubicando su grado de importancia y pertinencia, de esta correcta sistematización dependerá la correcta presentación del análisis de resultados y las conclusiones de lo encontrado (Romano Yalour, M. y Tobar, F. 1999).

3.1 Objetivos

Objetivo general

Identificar y describir como la práctica docente de una escuela secundaria general dentro del proyecto de Aprendizaje-Servicio propicia tipos de participación encaminada a la formación ciudadana de las y los estudiantes.

Objetivos específicos

1. Identificar qué tipo de participación promueven los docentes de una secundaria general en los estudiantes dentro del proyecto de Aprendizaje Servicio.
2. Describir qué tipo de participación promueven los docentes de una secundaria general en los estudiantes dentro del proyecto de Aprendizaje Servicio.
3. Identificar la posible influencia de la figura docente de una secundaria general en los resultados de un proyecto APS.

3.2 Población y Contexto

En una colonia popular de la ciudad de Querétaro se encuentra la Escuela Secundaria General Núm. 4 “Benito Juárez” localizada en la calle 37, de la colonia Lomas de Casa Blanca. Esta colonia está ubicada al sur de la ciudad. Es una colonia grande, cuenta con una población aproximada de 27139 habitantes de los cuales 13080 son hombres y 14059 son mujeres (INEGI 2014), hay un total de 1486 estudiantes de entre 12 a 14 años de edad estudiado el nivel secundaria, representando estos el 12.2% de la población total de la colonia. La mayoría de los habitantes es de clase media baja, y se reporta que esta colonia tiene, de manera significativa, un alto nivel de delincuencia y de pandillerismo, venta de drogas, pleitos callejeros y homicidios en primer grado. El nivel escolar máximo, solo del 28% de los habitantes de este lugar es de secundaria y el tipo de empleo que desarrollan es de empleados de base, obreros, comerciantes de calle. El nivel de familias monoparentales que allí viven es significativo ya que aproximadamente un 43.5% de la población son madres solteras. (INEGI, 2014). Todo lo anterior nos da muestra que la población no acude a estudiar la escuela secundaria, situación que coloca a sus habitantes en un bajo nivel educativo.

Se trabajó con el grupo “L” de 3er año, del turno vespertino que estuvo conformado por 39 estudiantes (20 Hombres y 19 Mujeres) de entre 14-15 años. Los docentes a cargo del grupo fueron 8 de los cuales 6 eran mujeres y 2 hombres, una tutora de grupo y la subdirectora.

Al preguntar a la directora acerca de las características especiales de Escuela Secundaria, informa que es una escuela que atiende a un número aproximado de 900 estudiantes de entre 13 a 15 años de edad. Esta escuela se distingue de las otras dos ubicadas en la colonia por ser la que tiene el más alto nivel educativo, (datos que podemos corroborar en el documento de la SEP “estadística e indicadores escolares”, 2004) situación que le da un reconocimiento importante entre los habitantes y que hace que tenga cada año un nivel de inscripción alto. También informa que en esta secundaria sus talleres (computación, corte y confección, dibujo técnico, electrónica, taquimecanografía, turismo) y laboratorios posibilitan que los alumnos egresados puedan continuar con la educación media, a

diferencia de las otras secundarias de la colonia que cuenta con talleres de oficio, esta situación influye en la elección de los padres en la inscripción de sus hijos a esta secundaria.

La subdirectora de la escuela comenta que la organización escolar mantiene en sus políticas impulsar la gestión y los proyectos escolares, tanto internos como externos, como una forma de conservar una educación de calidad, permitiendo con ello incidir y desarrollar competencias para la vida; los estudiantes participan en procesos de aprendizaje permanente como el caso de la presente intervención que permitió que se desarrollaran aprendizajes para contribuir en la formación de ciudadanos comprometidos con la comunidad

3.3 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Desarrollar una investigación requiere de técnicas e instrumentos que nos permitan la realización de su estudio. Las técnicas son procedimientos que permiten acercarse a los hechos y acceder a su conocimiento y se apoyan en instrumentos para guardar la información tales como: las guías para el registro de observación y hechos, la cámara fotográfica, la grabadora; elementos para registrar lo observado durante el proceso de investigación (Rodríguez, G. Gil, J. García E. 1996). Las técnicas e instrumentos que nos permitieron establecer la relación de los sujetos de investigación con el desarrollo de la participación en el Proyecto de Aprendizaje Servicio fueron las siguientes.

OBSERVACIÓN PARTICIPANTE

El objetivo de la presente investigación consistió en Identificar qué tipo de participación desarrollaron los-las estudiantes y el tipo de involucramiento de los-las docentes dentro del proyecto Aprendizaje Servicio, al poner en práctica esta técnica pretendemos observar el quehacer docente a partir de las actividades que los estudiantes desarrollan en el proyecto APS.

Esta guía de observación tiene los objetivos de:

1. Identificar qué tipo de participación fue la que se presentó con mayor frecuencia, y quien la desarrolla.
2. Identificar si existe alguna relación entre el nivel de participación de los-las estudiantes y el nivel de involucramiento del docente.

La observación es una técnica importante en las investigaciones de orden cualitativo, tipo de la presente investigación; esta técnica permite obtener información sobre un fenómeno o acontecimiento tal y como se produce (Rodríguez, G. Gil; J. García E. 1996). Además, cuando se teme que el recuerdo afecte los datos o se teme que los sujetos en cuestión no sepan expresar lo ocurrido es importante contar con un registro de observación que dará más fiabilidad a toda la información recabada.

Para llevar a cabo la observación se utilizó un formato de guía, la cual tuvo como objetivo registrar las conductas observadas; para analizar cuáles son las formas y

grados de participación que muestran los alumnos de 3ºL y el tipo de involucramiento de los-las docentes dentro del proyecto de Aprendizaje Servicio.

La guía de observación se basa en los criterios de participación de la escalera de R. Hart. (1992) criterios que nos permite categorizar el tipo de participación que se desarrolló en los estudiantes y que son denominados como:

- a) Falsa Participación. Consiste en 3 niveles donde la participación es:
- Manipulada. Los adultos dan indicaciones esperando que los participantes la ejecuten tal cual.
 - Decorativa. Los participantes ante las indicaciones actúan sin el entendido que solo realizan lo indicado aunque los adultos presuman que los resultados fueron de los propios participantes.
 - Simbólica. Repiten lo que se les indica sin modificación, manipulando a los participantes a creer que sus aportaciones fueron originales.

Todos los niveles anteriores pueden considerarse como falsa participación, en tanto la acción de los las estudiantes no es consciente ni responde a sus intereses. No puede hablarse aún de participación.

- b) Participación Real. Cosiste en 4 niveles donde la participación se da de forma consiente y voluntaria por eso se considera real:
- Con información y consulta.
 - Con ideas de agentes externos de desarrollo compartidas con la población.
 - Con acciones pensadas y ejecutadas por la propia población.
 - Con acciones pensadas por la propia población y que han sido compartidas con agentes externos de desarrollo.

En la realización de la observación directa se tomó en cuenta los factores antes mencionados para ello se describió lo que vimos, escuchamos del contexto y de los sujetos de investigación. Fue ordenada de manera cronológica. Nos permitió contar con una narración de los hechos ocurridos (qué, quién, cuándo y dónde)

ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

La entrevista es una técnica de obtención de información que se realiza entre dos o más personas, es presencial y se realiza de manera personal (Rodríguez, G. Gil, J. García E. 1996). Dado que nuestro objeto de estudio observado fueron los sujetos participantes en el proyecto APS era necesario conocer su percepción y opinión, la técnica más confiable para este fin es la entrevista.

La entrevista tuvo el propósito de conocer las concepciones respecto a la forma de participación de los-las estudiantes y docentes dentro de las actividades del proyecto APS. Fue semi-estructurada porque era necesario imprimir libertad en la forma de expresar las ideas de los-las estudiantes y los-las docentes. El objetivo de esta entrevista es identificar las concepciones que de los resultados aprendizaje servicio, participación y participación docente, tienen los-las estudiantes y las-los mismos docentes.

Este instrumento estuvo compuesto por preguntas abiertas para permitir que los sujetos contesten a las preguntas expresando sus pensamientos, sentimientos y experiencias sin interferencia del entrevistador o de respuestas preestablecidas. (Rodríguez, G. Gil, J. García E. 1996).

Los criterios que se tomaron en cuenta para el análisis en entrevista de la práctica docente son los que proponen García; Loredó; Carranza (2008) Estos criterios tienen como objetivo conocer si entre los docentes y las y los estudiantes se logró establecer un cierto nivel de construcción-reconstrucción de la participación escolar que la escuela pretende desarrollar a partir del proyecto APS.

Estos criterios son.

- 1) Los conocimientos del profesor del proyecto APS.
- 2) La planeación que el profesor hace de su clase, incluyendo en esta las actividades del proyecto APS.
- 3) Las expectativas que posee acerca del grupo clase y de su propia eficacia docente.
- 4) Acciones que concretan las previsiones hechas con anterioridad por el profesor respecto a sus concepciones y expectativas, y los mecanismos de interacción que operaron durante el proyecto APS, que se ven influidos por la naturaleza misma del grupo y las características individuales de los alumnos.
- 5) Algún tipo de reconocimiento de los logros alcanzados en el aprendizaje, referidas en las transformaciones observadas en los estudiantes y en el profesor mismo, a partir de las acciones que enseñó los-las docentes y de aprender, por parte de los-las estudiantes.

Los instrumentos que se consideraron para la observación del involucramiento y participación docente fueron la guía y la entrevista semi-estructurada

BITÁCORA DE PARTICIPACION DE ESTUDIANTES

La bitácora de campo es un instrumento que permitió que los y las estudiantes registraran lo que sucedió en el transcurso de la segunda etapa del Proyecto de Aprendizaje Servicio; esta bitácora permitió comparar esta información con la guía de observación para corroborar los tipos de participación de los-las estudiantes. Permitted también tener un registro de los cambios observados en los participantes en el proyecto APS. Fue preciso realizarla durante todo el proyecto, ya que solo así se reflejaron aquellos hechos y experiencias que nos permitieron la profundización, la reflexión.

Este instrumento incluyó los siguientes apartados:

1. La participación de los-las estudiantes, basándonos en la escala de participación de Trilla y Novella (2010) que establece cuatro categorías fundamentales:
 - **Simple.** Actúa solo como como espectador se involucra muy poco. Sin poder influir en el resultado de la acción o proceso.

- **Consultiva.** Se solicita a los participantes su parecer sobre asuntos que de forma directa o indirecta les conciernen.
 - **Proyactiva.** Realiza las actividades con absoluta responsabilidad, se convierte en agente haciendo suyo el proyecto en donde está actuando.
 - **Meta participación.** Realiza las actividades más allá de su responsabilidad, las modifica y las mejora, exigen o generan nuevos espacios y mecanismos para participar.
2. El estado emocional de las acciones del día, donde se utilizó una escala de estimación de ánimos y esfuerzos en donde se consideraban los rubros, me sentí bien, me sentí mal, me sentí incómodo, para medir grado de satisfacción para compararla con el grado de participación y encontrar alguna relación.

Se considera que esta bitácora tiene dos objetivos

- a) Identificar qué tipo de participación fue la que se presentó con mayor frecuencia
- b) Describir si los estados de ánimo tienen relación con las formas de participación que ellos observaron de sí mismos.

RÚBRICA DE EVALUACIÓN DEL PROYECTO APS

En lo que respecta a la evaluación del proyecto de APS se aplicó una rúbrica adaptada para la autoevaluación de experiencias de aprendizaje servicio a los y las estudiantes, dicha adaptación consistió en no considerar los dinamismos básico y pedagógico dejando de lado el dinamismo de organización por considerar que no es pertinente a los objetivos de la presente investigación. Dicha rúbrica es propuesta por el Grupo de Recerca (investigación) en Educación Moral (GEM) de la Universidad de Barcelona (GEM, 2014).

La rúbrica es una herramienta que permite recoger de manera sistematizada la información de la experiencia de APS con la finalidad de mejorar los proyectos (Puig, J., Martín, X., Rubio, L., Palos, J., De la Cerda, M., Gijón, M., y Graell, M., 2015). La rúbrica se divide en dos dimensiones: los dinamismos y los niveles.

Los dinamismos son elementos pedagógicos que, organizados de acuerdo con fines conforman de manera global las experiencias de APS (Puig et al, 2015). Se distinguen en esta adaptación 8 dinamismos para el análisis de las experiencias de APS, los cuales a su vez se agrupan en dos apartados: básicos, pedagógicos (Puig et al, 2015). Los básicos señalan a los elementos fundamentales que no pueden faltar en una experiencia de APS (Necesidades, Servicio, Sentido del servicio, y Aprendizaje). Los pedagógicos son aquellos que abordan los elementos de formación que conforman la propuesta educativa del proyecto (Participación, Trabajo en grupo, Reflexión y Reconocimiento. Finalmente, los organizativos tratan sobre aspectos de logística de las instituciones implicadas en los proyectos (Puig et al, 2015).

Por otra parte, los niveles propuestos para la rúbrica señalan el grado de desarrollo pedagógico para cada uno de los dinamismos. (Puig et al, 2015). Se han establecido cuatro niveles para medir el grado de implicación de los participantes, yendo del nivel uno que describe la presencia no organizada y ocasional del dinamismo, hasta el cuarto nivel el cual habla de una mayor implicación en el proyecto de APS (Puig et al, 2015). Asimismo, se considera que cada nivel es pedagógicamente superior al que lo precede, sin embargo, eso no implica que todas las experiencias deban necesariamente alcanzar el nivel cuatro como ideal máximo (Puig et al, 2015) (Las especificaciones de los dinamismos se encuentran el Anexo 3)

3.4 Procedimiento

El proceso que se llevó a cabo para la **recogida de datos** se realizó a la par que el desarrollo del proyecto Aprendizaje Servicio. En este cuadro se presenta las acciones realizadas y los momentos para la recogida de datos:

Tabla III Calendarización de Recogida de Datos

Recogida de Datos	Programa de intervención y desarrollo del Proyecto ApS.	
	Parte 1. Jardín	Parte 2. Bancas de descanso
Observación participante	Septiembre 2016 – diciembre 2016	Enero 2017- mayo 2017
Bitácora	Septiembre 2016 – diciembre 2016	Enero 2017- mayo 2017
Entrevistas a Estudiantes	No se aplico	Mayo 2017
Rubrica de Evaluación del Proyecto APS	No se aplico	Junio 2017
Entrevistas a Docentes	No se aplico	Septiembre-octubre 2017

Observación participante

Se realizó en dos etapas de septiembre del 2016 a diciembre del 2016 y de enero 2017- mayo 2017

1. Se solicitó una reunión de organización entre subdirección, docentes y estudiantes se calendarizaron los tiempos de trabajo, que consistían en ocupar solo tres módulos de clase.
2. Para la recogida de datos de los y las estudiantes durante cada día de trabajo en los módulos calendarizados se observaron y registraron los siguientes rubros:
 - Fecha
 - El número de equipo y nombre de quienes que participaron ese día.
 - De manera general las acciones realizadas del proyecto APS.
 - Avances
 - Se registró por equipo el tipo de participación que los-las estudiantes realizaron
 - Observaciones (condiciones generales de las acciones)

3. Para la recogida de datos de los y las docentes durante cada día de trabajo en los módulos calendarizados se observaron y registraron los siguientes rubros:

- Fecha
- El nombre de la materia del docente que participó ese día.
- De manera general, las acciones realizadas del proyecto APS.
- Avances
- Se registró el tipo de participación que el docente realizó.
- Observaciones (condiciones generales de las acciones)

Entrevista semi-estructurada

Se realizó la entrevista a los y las estudiantes y docentes y se llevó a cabo de la siguiente manera:

Alumnos: Se aplicó a 17 alumnos y dos equipos de trabajo. De manera voluntaria a través de video. Se realiza al terminar de la segunda etapa del proyecto APS en la semana del 22- 29 de marzo. Las Preguntas fueron:

1. ¿Qué es el proyecto Aprendizaje Servicio?
2. ¿Cómo ha cambiado tu participación en la escuela a partir del proyecto APS?
3. ¿Qué has aprendido al participar en el proyecto APS?
4. ¿Cómo se han involucrado tus maestros en el proyecto APS?
5. ¿Alguna cosa que quieras agregar?

Docentes: Se aplicó a 8 docentes del grupo. De manera voluntaria a través de video. Se realiza al terminar el proyecto APS durante el mes de octubre 2017 por así convenir a los intereses de los docentes.

1. ¿Ud. sabe en qué consistió el proyecto aprendizaje servicio que se desarrolló en esta escuela con el grupo de 3L?
2. ¿Cómo participó Ud. en el proyecto APS?
3. ¿Qué razones lo orillaron a participar en el proyecto APS?
4. ¿Ud. observó algún cambio en el grupo que participó en el proyecto APS?
5. ¿Ud. observo algún cambio en la forma de convivir de los estudiantes a partir del proyecto APS?

6. ¿Nos podría dar alguna observación o recomendación a partir de los resultados del proyecto APS?

Bitácora de Participación de Estudiantes

Las actividades realizadas para recabar información con este instrumento fueron:

1. Al final de la jornada de trabajo se solicita que un estudiante llene la bitácora del trabajo realizado durante el día por su equipo. Esta bitácora contenía los rubros de:
 - a) Fecha
 - b) Equipo (solo se registra el número o el jefe de cada equipo)
 - c) Acciones generales del día.
 - d) Sensor de ánimos de esfuerzo:
 - Nos sentimos bien
 - Nos sentimos incomodos
 - Nos sentimos mal
 - e) Nivel de participación, esta está basada en los niveles de participación que proponen Novella y Trilla (2001)
 - Simple (No se les consulta)
 - Consultiva (Se les consulta, pero no hay consecuencias)
 - Proyectiva (Se les consulta y toma en cuenta para definir lo que se realizará)
 - Meta-participación (Dan alternativas para realizar el proyecto)

Cabe mencionar que la bitácora estaba sobre un área común donde dejaban sus mochilas los-las estudiantes, ellos tenían la libertad de tomarla desde el inicio de la jornada o acercarse al final y llenarla.

Rúbrica de evaluación del Proyecto APS

Se aplica a estudiantes y docentes y desarrolla de la siguiente manera:

Alumnos: Se convoca a través de la subdirección a una reunión de dos horas, en donde cada equipo participante en el proyecto APS responde la rúbrica.

Docentes: Se convoca a través de una invitación directa a los-las docentes de las materias de matemáticas, español y tutora a dar un espacio para responder la rúbrica.

Procedimiento para el desarrollo del proyecto Aprendizaje

Servicio

Programa de Intervención con el proyecto de Aprendizaje-Servicio.

“Jardín y Bancas de Descanso”

Escuela Secundaria General No 4 “Benito Juárez”

Lomas de Casa Blanca, Querétaro.

Las etapas de desarrollo para el proyecto de Aprendizaje-Servicio son retomadas de la propuesta de Nieves Tapia (2008) que propone se desarrollen de la siguiente manera:

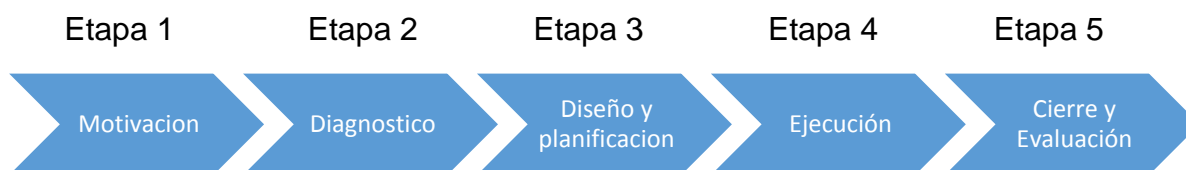


Fig. 1 Etapas del Proyectos ApS (Nieves Tapia 2003)

Tabla IV. Calendarización de etapas de la primera parte del proyecto Aprendizaje Servicio denominada “Jardín”

Etapas	Fecha	Jornada de Trabajo (6 módulos-clase por día)
Diseño y Planificación	Septiembre 22 y 29	2
Ejecución	Octubre 03,11,19,27; Noviembre 04, 07, 15, 23; Diciembre 8	9
Cierre y Evaluación	Diciembre 14, 15 y 19	3
Total de Jornadas		14

Dado que la investigadora se integró cuando el proyecto había dado inicio, se describirá el procedimiento a partir de la fase de diseño y planificación.

Diseño y Planificación

1. Reuniones entre la subdirección de la escuela, miembros de la UAQ y docentes. En estas dos reuniones los estudiantes expusieron su deseo y necesidad para hacer un jardín en la parte trasera de la escuela, expusieron las actividades generales que realizarían en la elaboración del jardín:
 - El trazado y ubicación de jardineras y andadores dentro del jardín,

- La elección de tipo de plantas y tipo de jardineras del jardín.
- El plantado de vegetación.
- Los adornos de jardineras.
- El tipo de mantenimiento.

En el calendario de actividades quedó como acuerdo que la jornada de trabajo sería una vez por semana en los dos módulos-clase posteriores al receso, esto con la finalidad de que cada día de trabajo el docente en turno fuera distinto y que su participación de apoyo y orientación fuera más efectiva.

2. Organización equipos de trabajo, se organizaron cuatro equipos (un equipo de 6 integrantes por jardinera). Se acordó la realización de un jardín con cuatro jardineras de distinta forma y con distintas plantas. Cada jardinera con plantas adecuadas al tipo de suelo y con una la forma estética y creativa adecuada a las posibilidades del equipo asignado. La asignación de áreas de trabajo, organización de recursos, tiempos, lugar para cada equipo, fueron definidos por los alumnos.
3. Invitación por parte de la UAQ a la participación técnica de la Universidad Tecnológica del Estado de Querétaro (UTEQ). El apoyo que ellos dieron al proyecto consistió en explicar la forma correcta de nutrir el suelo, el tipo de planta recomendable para ese de suelo, y como dar mantenimiento a las plantas y cuidado del suelo para las 4 jardineras.

Ejecución

Elaboración de jardín. Cada equipo con orientación del cuerpo técnico de UTEQ quienes los asesoraron durante el mes de octubre y parte de noviembre, realizaron las siguientes actividades:

- Elección área de plantado para las jardineras,
- Elección de los tipos de plantas,
- Planeación de los mecanismos de recaudación de dinero para comprar las plantas,
- Distribución de roles para tener herramientas de trabajo,
- Elección de diseño de la forma y materiales de jardinera.
- Elaboración de Bitácoras de participación para estudiantes
- Observación de tipo de participación de estudiantes y docentes.

Cierre y Evaluación.

Evaluación de proyecto y presentación de resultados a la comunidad escolar. Se muestra una cronología de avances como evidencia de lo anterior (anexo1)

Tabla V. Calendarización de etapas de la segunda parte del proyecto Aprendizaje Servicio denominada “Bancas de Descanso”

Etapas	Fecha de ejecución	Jornada de Trabajo (6 módulos-clase por día)
Motivación y Diagnóstico	Enero 31 y febrero 2,	2
Diseño y Planificación	Febrero 10, 13 y 21	3
Ejecución	Marzo 10, 13, 23, 31; Abril 4	5
Cierre y Evaluación	Abril 7 y 14 (mayo 12: Aplicación de Rúbrica de evaluación)	2
Total		12

Las actividades que se realizaron fueron las siguientes:

Motivación y Diagnóstico

- Reunión de análisis de resultados de 1ª parte “Jardín” y diagnóstico de necesidades del proyecto APS en una 2ª parte
- Reunión de seguimiento en la realización de 2ª parte de proyecto APS
- Reunión con estudiantes en área del jardín (Proyecto anterior) para elección de actividad, donde el resultado fue: “Bancas de Descanso” en Jardín.

Diseño y Planificación

1. En reunión con los jefes de equipos de trabajo para gestión e invitación a reunión con docentes, objetivo que estos escuchen la propuesta de forma para desarrollar actividades en la 2ª parte del proyecto APS.

2. Reunión con estudiantes para:

- Preparación de temática
- Elaboración de diapositiva de acciones, recursos y responsables, Presentación en croquis de tipos de jardineras, material y lugar de elaboración;

- Organización de tiempo de la reunión y orden de participación para reunión con docentes.

3. Reunión de presentación de propuesta de proyecto ApS “Bancas de Descanso” por parte de los alumnos a los docentes y directivos donde los acuerdos fueron:

- A. Se realizarán las Bancas en un lapso de 5 días en horario de clases completo.
- B. Se realizarán las actividades permitiendo que no porten uniforme.
- C. Los recursos para la elaboración de las bancas serán cubiertos por los mismos estudiantes
- D. Se llevará una bitácora de avance por parte de los alumnos donde los jefes de cada equipo serán los responsables
- E. Participarán los docentes en la observación y apoyo de un equipo (cada equipo elige que docente es de su equipo)

Ejecución

El objetivo a cumplir después de la reunión de aprobación de proyecto, los y las estudiantes durante 5 días completos de clase tendrían que acabar las bancas de descanso en cada jardinera del “Jardín” trasero de la escuela que en el proyecto APS anterior.

Se realizó el acuerdo de que en cada día los y las estudiantes entregarían a los docentes vía la investigadora, los avances el proyecto para medir el nivel de compromiso y hacer un seguimiento más puntual.

Día 1. Reunión de presentación de propuesta de proyecto ApS “Bancas de Descanso” por parte de los alumnos a los docentes.

Día 2. Medición de dimensiones en terreno y de bancas de descanso para calcular cantidades de material de trabajo por equipo (madera, ladrillos, plásticos, pastas de pegamento)

Adquisición de herramientas de trabajo (palas, picos, cucharas de cemento, cubetas, bolsas, cortadores de madera y de plástico). Inicio de colocación base de bancas (limpieza, medición, y escarbado para bases de bancas).

Día 3. Elaboración de mezclas de pegamento de los diversos materiales para construir las bancas. Corte de los siguientes materiales para dar forma a las bases y sostenes de bancas (ladrillos, plásticos y madera)

Terminación de las bases, preparación de asientos para las bancas.

Día 4. Terminación de cortado de materiales para los asientos de las bancas (ladrillos, plásticos, madera). Colocación de asientos en cada banca y pruebas de resistencia de las mismas.

Se dieron fallas y algunas bancas se cayeron durante ese día se volvió a medir, cortar y pegar los materiales necesarios para terminar los asientos y pasar las pruebas de resistencia de las bancas.

Día 5. Se realizaron otras pruebas de resistencia de asientos de bancas. Se pintaron recortaron y adornaron para su entrega.

Cierre y Evaluación

Entrega de jardín con bancas de descanso y cuadernillo de reportes para docentes y bitácora de participación para la evaluación del proyecto.

Se muestra una cronología de fotos como evidencia de lo anterior (anexo 1)

RESULTADOS

A partir del entendido que la participación de los niños, las niñas y los adolescentes es fundamental no sólo como un derecho humano, sino como un elemento fundamental en la educación ciudadana, pretendemos identificar si la actividad docente del grupo investigado a partir de un proyecto de Aprendizaje Servicio, posibilita o no que la participación de los y las estudiantes se desarrolle de una manera más activa y por consiguiente esté encaminada a una formación ciudadana. Para tal efecto se aplicaron una serie de instrumentos de recolección de datos que nos permitió observar dicha acción docente con el objetivo de verificar si posibilitan una mayor participación en los y las estudiantes.

A continuación, se describen los resultados del estudio de caso realizado teniendo como base el **objetivo 1 del trabajo**.

Objetivo Particular 1. Identificar qué tipo de participación promueven los docentes en los estudiantes dentro del proyecto de Aprendizaje Servicio.

Para identificar la práctica docente promotora de la participación de los estudiantes dentro del proyecto ApS se aplicaron los instrumentos de:

- Guía de Observación Participante
- Entrevista semi-estructurada

4.1 Guía de Observación Participante.

La Guía de Observación tuvo como objetivo identificar qué tipo de participación desarrollaron tanto docentes como los-las estudiantes y cuál fue la que se presentó con mayor frecuencia dentro del proyecto Aprendizaje Servicio, con el objetivo de identificar también, si existe alguna relación entre el nivel de participación de los-las estudiantes y lo realizado por el docente. Se registró la observación de jornadas de trabajo de los y las estudiantes y de los docentes; 14 jornadas durante la elaboración del “Jardín” y 12 jornadas en la elaboración de “Bancas de Descanso”.

Los datos obtenidos fueron agrupados en niveles, cada nivel corresponde a los propuestos en la escalera de participación de R. Hart (1992). Se identificaron acciones de participación y se fueron ubicando en cada nivel. Posteriormente, con las respuestas agrupadas en niveles se asignó, según el número de veces presentadas.

Las tablas VI y VII dan muestra de los niveles de participación desarrolladas por estudiantes y docentes en la primera etapa del proyecto. Las tablas VIII y IX muestran los mismos niveles pero en la segunda etapa del proyecto.

Tabla VI Total de frecuencias de acciones en los niveles de falsa participación y participación real de los **estudiantes** en la primera etapa del proyecto APS “Jardín”.

<u>Niveles de Falsa Participación</u>	<u>Actividades Estudiantes</u>	Frecuencia
Manipulada	Esperan indicaciones	4
Decorativa	Ante las indicaciones actúan	4
Simbólica	Repiten los que se les indica con anterioridad sin modificación	4
Total		12
<u>Niveles de Real Participación (</u>	<u>Actividades Estudiantes</u>	
Información y Consulta	Actúan bajo indicación pero pueden aportar	5
Ideas compartidas con la población	Proponen acciones de solución ante una indicación	6
Acciones Pensadas	Proponen acciones de solución sin esperar indicación	8
Acciones pensadas y compartidas con la Población	Proponen acciones de solución sin esperar indicación y las comparten como ejemplo que funciona	5
Total		24

En la tabla VI se observa que durante la primera etapa del proyecto el nivel de participación es **real** dado que los alumnos desarrollaron acciones sin apoyo del docente, eligen a sus representantes, las actividades, los medios para gestionar

recursos, las actividades que realizara cada miembro del equipo sin intervención continua de ningún docente; sobre todo se observa que solucionaron problemas sin esperar indicaciones, situación que demuestra que la organización autónoma enmarca su nivel de participación; los estudiantes no sólo opinaron sino que desarrollaron de manera espontánea, consensuada y ordenada una participación Real (Hart 1992) en donde no esperaron indicaciones de ningún tipo por parte de los adultos, en éste caso de los docentes, si no que proponen acciones de solución.

Tabla VII. Total de frecuencias de acciones en los niveles de falsa participación y participación real de los docentes primera etapa: “Jardín

<u>Niveles de Falsa Participación</u>	<u>Actividades Docentes</u>	Frecuencia
Manipulada	Dan indicaciones	5
Decorativa	Ante las indicaciones actúan	3
Simbólica	Repiten las indicaciones anteriores sin modificación	4
Total		12
<u>Niveles de Real Participación</u>	<u>Actividades Docentes</u>	
Información y Consulta	Actúan dando indicación y esperan aportaciones	1
Ideas compartidas con la población	Esperan acciones de solución ante una indicación	1
Acciones Pensadas	Esperan acciones de solución sin dar indicación	0
Acciones pensadas y compartidas con la Población	Esperan acciones de solución sin dar indicación y las comparten como ejemplo que funciona	0
Total		2

En la tabla VII se observa que durante la primera etapa del proyecto el nivel de participación de los docentes fue solamente dar indicaciones, se observa que no esperan ver acciones de solución en la toma de decisiones y resolución de problemáticas que los y las estudiantes realizan. Cabe mencionar que cuando los y las estudiantes desarrollan una participación real se notó un ausentismo significativo por parte de los docentes al seguimiento del trabajo de los y las estudiantes se observa esto cuando se comparan los resultados de la tabla VI y VII donde el número de participación de los estudiantes es elevado contrariamente al de los docentes donde estos no tienen ningún involucramiento o participación.

Para dar mayor sentido a lo identificado podemos retomar a Furco, A. (2010) quien explica que "...el docente debe comprender la diferencia entre servicio comunitario y aprendizaje-servicio, y debe saber cómo integrar las experiencias de servicio a la comunidad en su currículo" situación que en ninguna parte del desarrollo del proyecto se realizó. Furco (2010) expone que: "El docente debe saber la mejor manera de preparar a los estudiantes para sus actividades comunitarias, y guiarlos a través de actividades de reflexión. Sin el apoyo y el compromiso del docente, es difícil que una actividad de aprendizaje-servicio pueda ser exitosa" (pg.4), sin embargo lo que hemos podido constatar a partir de los resultados de este estudio, no sucedió de esta manera, los resultados de cero participación o involucramiento de los docentes ante situaciones tales como: no esperar acciones de solución por parte de los estudiantes, no dar seguimiento a la participación real de los estudiantes y en ningún momento compartir estas soluciones como ejemplo que funciona son prueba de ello.

A pesar de que el docente no guio las actividades para un proceso de reflexión, no integró las actividades del proyecto a su planeación, contrariamente a ello se ausentó, prestó solo atención a la asistencia, dio apoyo mínimo a la entrega de materiales, a pesar de ello las actividades elegidas por los y las estudiantes dentro del proyecto se realizaron con oportunidad y éxito. Podemos decir que el poco involucramiento docente no obstaculizó el compromiso que los y las estudiantes asumieron para y con su proyecto.

Tabla VIII. Total de frecuencias de las acciones en los niveles de falsa participación y participación real de los estudiantes segunda etapa del proyecto APS “Bancas”

<u>Niveles de Falsa Participación</u>	<u>Actividades Estudiantes</u>	Frecuencia
Manipulada	Esperan indicaciones	2
Decorativa	Ante las indicaciones actúan	0
Simbólica	Repiten los que se les indica con anterioridad sin modificación	0
Total		2
<u>Niveles de Real Participación</u>	<u>Actividades Estudiantes</u>	
Información y Consulta	Actúan bajo indicación pero pueden aportar	2
Ideas compartidas con la población	Proponen acciones de solución ante una indicación	2
Acciones Pensadas	Proponen acciones de solución sin esperar indicación	4
Acciones pensadas y compartidas con la Población	Proponen acciones de solución sin esperar indicación y las comparten como ejemplo que funciona	7
Total		15

La tabla VIII demuestra que en el desarrollo de la segunda etapa del proyecto, los- las estudiantes en su mayoría desarrollan una Participación Real pues el total de acciones se llevan a cabo sin esperar indicaciones; los- las estudiantes pueden aportar, solucionar y compartir las tareas de manera autónoma, cualidad que necesita que los estudiantes participen activamente para poner en marcha acciones de organización, creatividad y colaboración en las tareas.

Hart (1992) explica la existencia de criterios a considerar para reconocer modelos de participación auténtica, real. Se debe considerar que los proyectos en los que los niños, niñas y adolescentes participan deben ser iniciados por ellos, surgen de sus ideas, situación que se vivió en el momento en que en las actividades del proyecto ApS fueron propuestas por los-las estudiantes del grupo. Expone también considerar que los proyectos son dirigidos y son ejecutados por ellos. En este proyecto sucede cuando los-las estudiantes deciden qué hacer y los docentes participan sólo si ellos solicitaron su apoyo o ayuda (en este caso no hubo la posibilidad de contar con el involucramiento profundo de los docentes, pues se mantuvieron ausentes).

Hart, expone que la meta “no es dar ánimos al desarrollo del poder infantil ni ver a los niños actuando como un sector completamente independiente de su comunidad” (pg.83), sino como miembros reales de ésta. Situación que se evidenció por el grado de compromiso de los-las estudiantes para y con su proyecto.

Tabla IX. Total de frecuencias de las acciones en los niveles de falsa participación y participación real de los **docentes** segunda etapa: “Bancas”

<u>Niveles de Falsa Participación</u>	<u>Actividades Docentes</u>	Frecuencia
Manipulada	Dan indicaciones	2
Decorativa	Ante las indicaciones actúan	1
Simbólica	Repiten las indicaciones anteriores sin modificación	2
Total		5
<u>Niveles de Real Participación</u>	<u>Actividades Docentes</u>	
Información y Consulta	Actúan dando indicación y esperan aportaciones	2
Ideas compartidas con la población	Esperan acciones de solución ante una indicación	0
Acciones Pensadas	Esperan acciones de solución sin dar indicación	0
Acciones pensadas y compartidas con la Población	Esperan acciones de solución sin dar indicación y las comparten como ejemplo que funciona	0
Total		2

En la tabla IX se observa que en la segunda etapa del proyecto, el nivel de participación de los docentes fue dar indicaciones pero en menor medida que la etapa primera; se observa que en esta etapa de nueva cuenta los-las docentes no esperan ver los resultados en la toma de decisiones y resolución de problemáticas que los y las estudiantes realizan; situación que evidencia que los y las estudiantes desarrollan una participación autónoma y responsable y no esperan la participación de sus profesores.

Es importante observar que en la segunda etapa el involucramiento docente fue menor. En esta etapa se llevó a cabo un reporte de avances que los y las estudiantes por equipo entregaban a los docentes, y que fue avalado por la subdirección de la escuela, este elemento le dio oportunidad al docente de tener una “evidencia física” elemento que probablemente impidió que los docentes tuvieran la necesidad de acercarse físicamente al trabajo que realizaron los estudiantes.

Ante este resultado es pertinente remitirse de nueva cuenta a Furco (2010) ya que él explica que la labor oportuna de la dirección (en este caso la subdirección) posibilita que el docente se involucre de una mejor manera en proyectos de esta naturaleza. Explica que “cuando la Dirección aprueba y alienta las actividades de aprendizaje-servicio, es más posible que los docentes quieran comprometerse y comprometer a los alumnos en él” (pg. 78), en este caso en la segunda etapa del proyecto, se aprobó desde la subdirección, no el acercamiento directo del docente a los trabajos del proyecto sino que se aprobó la propuesta de contar con un instrumento de registro como evidencia del trabajo, situación que relajó el seguimiento de contacto directo con los alumnos dejando en claro que este hecho permitió que el poco involucramiento docente se viera justificado. Sin embargo, en lo que respecta al trabajo estudiantil en el proyecto APS esta situación, de la misma manera que en la primera etapa no obstaculizó el compromiso que los y las estudiantes asumieron para y con su proyecto.

Inferimos que la participación de los docentes disminuyó debido a que la subdirección intervino con la propuesta de llevar de manera interna un formato de reporte de participación de los estudiantes (anexo 4) que incluye integrantes del equipo, actividades de la jornada de trabajo y una foto de los avances. Los docentes esperaban este reporte y de esta manera observaban los avances sin corroborarlos directamente en el área de trabajo.

4.2 Entrevista semi-estructurada.

El objetivo de este instrumento consistió en conocer la opinión respecto a la participación que desarrollaron tanto docentes como los-las estudiantes dentro del proyecto Aprendizaje Servicio, con el objetivo de identificar en primer lugar, si el nivel de participación encontrado en la observación participante corresponde a la opinión vertida en la entrevista y en segundo lugar, identificar si la opinión de los y las estudiantes y docentes demuestra que estos últimos hayan promovido algún tipo de participación.

4.2.1 Estudiantes

A continuación, se presentan los resultados de la entrevista que se realizó a los estudiantes. Se entrevistaron de manera voluntaria 11 alumnos y dos equipos de 3 integrantes cada uno para obtener un total de 17 participantes de un grupo de 32 estudiantes.

Para organizar los resultados de este instrumento se transcribieron las respuestas y posteriormente se agruparon en criterios comunes. Seguido de ello, se enumera la frecuencia de aparición de dichos criterios. Los resultados se presentan a continuación:

Tabla X Frecuencia de respuestas a la pregunta. ¿Qué es el proyecto aprendizaje servicio?

CATEGORÍAS	FRECUENCIA DE RESPUESTA
Una forma diferente de trabajo	2
Es un trabajo productivo para la escuela	4
Un proyecto decidido por ellos mismos	2
Donde se dan actividades en equipo.	1
Un proyecto donde ellos pueden opinar libremente	8

Los estudiantes exponen que es una forma diferente de trabajo, es productivo para la escuela, y donde se puede opinar libremente; este resultado da muestra que en el desarrollo de las actividades del proyecto APS los estudiantes encontraron una forma de participar que les dio voz y que les permitió darse cuenta que ante nuevas

formas de trabajo y de opinar se pueden desarrollar actividades en beneficio de la comunidad.

Basados en Batlle (2015) que explica que los proyectos basados en el Aprendizaje Servicio “son métodos que unen el compromiso social con el aprendizaje de conocimientos habilidades, actitudes y valores, posibilita aprender a ser competentes siendo útiles a los demás”... que además son “una filosofía que reconcilia la dimensión cognitiva y la dimensión ética de la persona; una pedagogía que reconcilia calidad educativa e inclusión social y una estrategia de desarrollo comunitario porque fomenta el capital social de las poblaciones” (Batlle, 2015, pág. 56).

Podemos identificar que la opinión de los y las estudiantes se relaciona con esta concepción teórica, ya que el hecho de considerar el proyecto productivo para la escuela, demuestra que tienen claro que participar es útil a los demás. Podemos identificar además que el hecho de que ellos a partir del proyecto APS puedan opinar libremente generó, un aprendizaje que demuestra un cambio de actitud.

Tabla XI. Frecuencia de respuestas a la pregunta ¿Cómo ha cambiado tu participación en la escuela a partir del Proyecto APS?

CATEGORÍAS	FRECUENCIA DE RESPUESTA
Doy más mi opinión	4
Tengo más orden	7
En un trabajo productivo	2
Tengo más Creatividad	1
Tengo más Organización	3

En esta tabla se puede observar que los-las estudiantes opinan que el proyecto permitió que la forma de participar sea más ordenada y que propicia la opinión de ellos. A partir del proyecto APS los y las estudiantes pudieron organizarse y ordenar las actividades en beneficio del objetivo del propio proyecto y donde además sus opiniones permitieron que llegara a su fin.

Trilla y Novella (2001, pág. 141), explican la existencia de diferentes concepciones de la participación pero el elemento que se considera central es el involucramiento profundo en algo y si se desarrolla desde la primera infancia tendrá un valor social trascendente los-las estudiantes consideran que tuvieron más orden y dieron más su opinión condiciones necesarias en el involucramiento profundo de cualquier proyecto.

Tabla XII. Frecuencia de respuestas a la pregunta ¿Qué has aprendido al participar en el proyecto ApS?

CATEGORÍAS	FRECUENCIA DE RESPUESTA
Convivencia con todos los compañeros	9
Apoyo Mutuo	3
Mas conocimiento de los compañeros	3
Unión	1
Más conocimiento de matemáticas	1

La tabla XII demuestra que en opinión de los-las estudiantes, el proyecto posibilitó que aprendieran a convivir más con sus compañeros, hubo más conocimiento entre ellos y se dio el apoyo mutuo. A partir de estas opiniones se puede observar que el proyecto posibilitó que se conocieran mejor para poder apoyarse, no solo en la realización de las tareas del proyecto, sino en beneficio de la mejor convivencia entre ellos.

Esta forma de concebir la participación tiene relación con los principios que enuncian Trilla y Novella (2011), ellos explican que la participación es un elemento fundamental de la actividad humana, cuya acción facilita la solución de problemáticas inmediatas, se considera elemental en los contextos educativos porque posibilita no solo el crecimiento en actitudes de los sujetos que la ocupan si no que posibilita, en su ejercicio continuo, el crecimiento social, dichos elementos tienen relacionan directa con la concepción de apoyo mutuo que tienen los y las estudiantes respecto a la participación.

Tabla XIII. Frecuencia de respuestas a la pregunta ¿Cómo se han involucrado tus maestros en el Proyecto APS?

CATEGORÍAS	FRECUENCIA DE RESPUESTA
Apoyo para dar material	6
Apoyo en el cuidado del orden	3
Apoyo en materias	2
Aclaración de dudas	1
Observación y/o Supervisión (para portarse bien)	5

La tabla XIII muestra que en el proyecto, los y las docentes se involucraron para apoyar con materiales y para observar que los y las estudiantes se “portaran bien”. Estas opiniones dan muestra que la forma de involucrase de los y las docentes no repercute en la forma de organización, ordenamiento y ejecución de las tareas que los estudiantes llevaron a cabo.

Maris (2015) explica que el valor educativo de un método de Aprendizaje Servicio radica en que, los alumnos y docentes planifican en coordinación desde el conocimiento, las habilidades hasta las actitudes, que debe ser avalado por la institución educativa en base a los fines de brindar su apoyo y colaboración frente a un determinado problema. Se identifica que a partir de esta concepción el presente proyecto APS no alcanzó ese valor, pues la planificación de la mayoría de las actividades y objetivos corrió a cargo sólo de los y las estudiantes. Sin embargo, la participación estudiantil si se puso de manifiesto de manera distinta, con características de autonomía y responsabilidad, cualidades que no se habían desarrollado en conjunto y a través de un trabajo colaborativo con fines de servicio, valor que si se identifica y se reconoce. Cabe mencionar que se incluyen a manera de evidencia 5 transcripciones de dichas entrevistas (anexo 2).

4.2.2 Docentes

A continuación, se presentan los resultados de las entrevistas a 8 docentes (6 mujeres y 2 hombres). Compañeras docentes de la materias de Matemáticas, Historia, Arte, Ciencias Biológicas, Ingles, Tutora de Grupo y Subdirectora y los compañeros docentes de las materias de Español y Ciencias Sociales, quienes fueron invitados en un primer momento a involucrarse de manera voluntaria en el proyecto APS relacionando los contenidos de sus respectivas materias con dicho proyecto, lo cual no se realizó por ausentismo de los mismos y que en un segundo momento se les invito a formar parte de los resultados del proyecto respondiendo de manera voluntaria a una entrevista. Para organizar los resultados de este instrumento se transcribieron las respuestas y posteriormente se agruparon en criterios comunes. Seguido de ello, se enumera la frecuencia de aparición. A continuación se presentan los resultados

Tabla XIV. Frecuencia de respuestas a la pregunta: ¿Usted sabe en qué consistió el proyecto aprendizaje servicio que se desarrolló en esta escuela secundaria con el grupo de 3L?

Categorías	Frecuencia de Respuesta
Es una metodología participativa	2
Es una estrategia para mejorar la convivencia	3
Un proyecto de mejora para la comunidad escolar	3
Un proyecto que involucra contenidos que puedes ser mejor aprovechados por los estudiantes	1

En lo que respecta al conocimiento del proyecto por parte de los y las docentes, opinan que el proyecto Aprendizaje Servicio es una estrategia para mejorar la convivencia, un proyecto de mejora para la comunidad escolar. Estas opiniones evidencian el poco conocimiento que tienen de los alcances educativos y de formación ciudadana que posibilita un proyecto de esta naturaleza, situación que obstaculiza su involucramiento en proyectos de esta naturaleza.

Tabla XV. Frecuencia de respuestas a la pregunta: ¿Cómo participó usted en el proyecto APS?

Categorías	Frecuencia de Respuesta
Observar los avances	4
Acompañando a los estudiantes en sus actividades, apoyando con material de trabajo	3
Guiar algunas actividades en conflicto por falta de participación	1
Vinculando algunos contenidos de mi asignatura con el proyecto	1

Esta tabla muestra la opinión respecto a las acciones realizadas por los docentes. Ellos opinan que consistió en observar los avances, acompañando y apoyando a los estudiantes sólo con material de trabajo. Estas respuestas además de corroborar la opinión que tiene los alumnos respecto a la participación de los y las docentes, demuestra que no se dio un involucramiento más profundo, sobre todo en cuestiones que tiene que ver con el abordaje de contenidos temáticos en beneficio de la materia que cada uno imparte.

Tabla XVI. Frecuencia de respuestas a la pregunta: ¿Qué razones lo orillaron a participar en el proyecto ApS?

Categorías	Frecuencia de Respuesta
La intención de saber en qué consistió el proyecto	3
El apoyo de las actividades que represento para la materia	2
Para continuar con el proyecto ya iniciado	3
Por indicaciones de la dirección	1

La tabla XVI muestra los motivos que orillan a los docentes a participar; en su mayoría ellos opinan que la intención fue saber en qué consistía y continuar con el proyecto iniciado por la UAQ. Estas opiniones dan muestra que a partir de la invitación de un agente externo es que ellos se involucran. Es evidente que desconocen a profundidad lo que desde su labor docente podrían ganar al involucrarse en un proyecto ApS.

Tabla XVII. Frecuencia de respuestas a la pregunta: ¿Ud. observo algún cambio en la forma de participar de los estudiantes a partir del proyecto ApS?

Categorías	Frecuencia de Respuesta (x de 9)
Resolvieron sin apoyo nuestro soluciones a los problemas que se presentaban	3
Mostraron mucha disposición a la organización del trabajo en equipo	3
Mostraron mucho entusiasmo por hacer algo para la escuela	1
El proyecto facilitó que pudieran comunicar sus ideas y sus problemas para resolverlos mejor.	1
Las calificaciones del grupo mejoraron por que trabajaron de forma más dispuesta.	1

En lo que respecta al cambio de participación de los estudiantes, como se muestra en la tabla XVII los docentes opinan que los estudiantes resolvieron las tareas sin su apoyo, solucionaron solos los problemas que se presentaron. Exponen que los y las estudiantes mostraron mucha disposición a la organización del trabajo en equipo. Esta opinión, en el entendido que los y las docentes no hicieron seguimiento de las actividades del proyecto y no se involucraron desde la parte didáctica y/o académica, permite reconocer que el éxito del proyecto obedece a la participación profunda y acertada de las acciones realizadas solamente por los y las estudiantes.

Tabla XVIII. Frecuencia de respuestas a la pregunta: ¿Ud. observo algún cambio en la forma de convivir de los estudiantes a partir del proyecto APS?

Categorías	Frecuencia de Respuesta (x de 9)
La participación continua dentro del proyecto	2
El cambio de actitudes para el trabajo	3
La forma de convivir entre compañeros mejoro	4

La tabla XVIII demuestra la opinión respecto al cambio de convivencia entre los estudiantes. Los docentes opinan que el principal cambio se observa en las actitudes para el trabajo, y que la forma de convivir entre compañeros mejoró. Ellos demuestran con su opinión que el dejarlos solo trabajar en equipo fue suficiente para que se conocieran más y por consiguiente convivieran mejor, sin embargo, dejan de lado la parte formativa desde un plano académico, que las actividades de un proyecto de esta naturaleza puede aportar.

Tabla XIX. Frecuencia de respuestas a la pregunta: ¿Nos podría dar alguna observación o recomendación a partir de los resultados del proyecto?

Categorías	Frecuencia de Respuesta (x de 9)
Hacer seguimiento en los grupos que se queden por parte de la UAQ	5
Establecer algún mecanismo formal para incluir contenidos en el proyecto	2
Que algún docente tome parte directiva del proyecto	2

Los resultados de la tabla XIX demuestran que los docentes proponen que se haga seguimiento por parte de la UAQ de los grupos que se queden realizando proyectos APS. Ante esta opinión podemos observar de nueva cuenta que a partir de la invitación de un agente externo es que ellos se involucran, podemos observar también que no sólo esperan la invitación de otro para participar en algo que desconocen, sino que también dejan la responsabilidad de la evaluación y seguimiento a estos agentes externos.

No argumentaron las razones por las cuales esperan que otros sean quienes propongan, desarrollen y evalúen los proyectos, pero aún y cuando en la entrevista se solicitó la amplitud en sus respuestas no mencionaron algo al respecto.

A continuación, se describen los resultados del estudio de caso realizado teniendo como base el **objetivo 2 del trabajo**.

Objetivo Particular 2. Describir qué tipo de participación se generó en los estudiantes dentro del proyecto de Aprendizaje Servicio

Para hacer una descripción de la participación de los estudiantes dentro del proyecto APS se aplica el instrumento de:

Bitácora de participación de Estudiantes.

4.3 Bitácora de participación de estudiantes

Este instrumento tuvo el objetivo de caracterizar el tipo de participación estudiantil, con o sin el involucramiento de los docentes en el proyecto APS. El análisis consiste en la observación que se realizó sobre las formas de participación de los y las estudiantes y la motivación dentro del proceso de realización del proyecto APS.

Cabe mencionar que la etapa 2 “Bancas” surge de la propuesta de los y las estudiantes para continuar con el proyecto APS. Cuando termina la etapa 1 “Jardín”, los alumnos organizan una reunión de información con los y las docentes para exponer su necesidad de continuar con el proyecto, ya que tenían el interés de colocar bancas para enriquecer el jardín ya elaborado. El uso de este instrumento se deriva de la propuesta de los docentes de tener una “evidencia” del trabajo realizado por los y las estudiantes. Los docentes al “otorgar su permiso” solicitan esto y se elabora un formato de registro de avances (Anexo ¿??). Dicho formato que sirvió de evidencia para los y las docentes sólo informaba de las tareas realizadas y sus avances, por tal motivo se consideró a la par, llevar una bitácora que diera información más precisa para identificar el tipo de participación y el nivel de ánimo que los y las estudiantes desarrollaron durante las actividades del proyecto.

La tabla XX es el concentrado de lo registrado en la bitácora de los 4 equipos y da muestra del tipo de participación y nivel de ánimo que tuvieron los y las estudiantes en el desarrollo del proyecto. Se realizaron un total de 12 jornadas de trabajo donde 4 equipos (nueve integrantes por equipo) registraron el tipo de participación y el grado de motivación que consideraron se desarrolló durante la segunda etapa del proyecto. Se solicitó a los estudiantes marcaran en su bitácora por equipo qué nivel de participación consideraron se llevó a cabo en cada una de las sesión.

Tabla XX. Frecuencia de respuestas del tipo de participación evaluada por los 4 equipos de estudiantes

Nivel de participación	Descripción	Jornadas de trabajo												Total
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
Simple	En tu equipo algunos compañeros actúan solo como como espectadores se involucran muy poco		X		X			X	X	X			X	11
Consultiva	En tu equipo solo realizan lo que se le pide	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	16
Proyactiva	En tu equipo realizan las actividades con absoluta responsabilidad	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	32
Meta-participación	En tu equipo realizan las actividades más allá de su responsabilidad, o las modifican y las mejoran							X	X	X	X	X	X	7

La tabla XX muestra que la mayoría de las actividades se realizaron con absoluta responsabilidad, resultando que los estudiantes identificaron que la mayoría de sus acciones son de tipo proyectiva; este tipo de participación posibilita que los y las estudiantes a partir de la apropiación del proyecto como suyo pueden trabajar de manera colectiva; el resultado de su trabajo representa en el éxito del trabajo basado en proyectos.

Se puede observar que a partir del diseño y construcción de bancas desarrollan un nivel de compromiso que no espera el reconocimiento más que el de ellos mismos y del trabajo de cada miembro. Se puede inferir que a partir de ese nivel de responsabilidad los y las estudiantes se organizaron para saber cómo y qué hacer.

Este resultado demuestra que los y las estudiantes involucrados desarrollaron acciones para mejorar o modificar lo logrado, situación que posibilita aunque en poca medida una participación de los y las estudiantes en el tipo de meta-participación (Trilla y Novella 2011). Esta participación solo es posible cuando estos a partir de la definición autónoma y espontánea de los objetivos y los fines del proyecto, se involucran en la planificación, preparación de las actividades y los

recursos, además de que establecieron sus propias reglas y sin apoyo puntual de los y las docentes para regular conflictos.

Novella (2011) presenta un modelo que explica que “es necesario definir prácticas educativas organizadas y ritualizadas, para que los niños intervengan como activistas de los procesos participativos cada vez más complejos donde desarrollaran su autonomía ciudadana cada vez más responsable y comprometida. Estas prácticas que forman “en”, “para” y “desde” la participación implican un combinado de estrategias socio-afectivas, de deliberación y de actuación”. (pg. 92)

Novella (2011) presenta orientaciones para garantizar la participación en pro de la autonomía ciudadana y que se pusieron en práctica dentro del proyecto APS del grupo en estudio:

- 1) Se incorporó a los y las estudiantes en los espacios de diseño, definición, planificación, ejecución y evaluación desde las acciones más pequeñas hasta la culminación del proyecto.
- 2) La participación infantil se desarrolló en el entorno más próximo, a partir de realidades que estuvieron al alcance, sin ser simples abstracciones.
- 3) Implico transformaciones percibidas y trascendentes, lo demuestran las opiniones de los docentes de los mismos estudiantes y la evaluación al proyecto. Los estudiantes observaron que su participación fue valiosa, transformo su cotidianidad y fue reconocida por sus compañeros.
- 4) El protagonismo de los y las estudiantes mediante la participación supuso un grado compromiso, de empoderamiento y de ir desarrollando habilidades para llegar a una mayor autonomía comprometida en el yo, con el nosotros, con el ellos y con la comunidad escolar.

(Novella, 2011, pg. 98)

La tabla XXI demuestra los niveles ánimo que los y las estudiantes tuvieron durante el desarrollo de las actividades del proyecto con el objetivo de identificar si este ánimo tiene alguna relación con el tipo de participación de los y las estudiantes.

Tabla XXI. Frecuencia de respuestas acerca del nivel de motivación del equipo 1

Grado de Animo en las actividades	Jornadas de trabajo												Total
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
Me siento bien	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	33
	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
	X	X	X			X	X			X		X	
Me siento incomodo	X	X	X	X	X			X	X		X	X	11
				X							X		
Me siento mal					X	X		X	X				4

Como se puede observar en la tabla XXI, los y las estudiantes registran que en la mayoría de las jornadas de trabajo se sintieron bien. Situación que demuestra que el grado de participación en la ejecución de las tareas, la organización del espacio, recursos y tiempos se desarrolló de manera armónica y organizada donde se fueron cumpliendo los objetivos que ellos se fueron planteando.

A partir de este estado de ánimo podemos decir que en el desarrollo de su participación en el proyecto los elementos de convivencia, orden, trabajo en equipo, sentimiento de pertenencia dentro del proyecto, posibilitó que este se desarrollara haciéndolos sentir cómodos y con ganas de seguir. Cabe resaltar que la parte de sentirse mal fue mínima, situación que tiene relación con la participación proyectiva ya que el nivel de responsabilidad, característica principal de este tipo de participación, solo se desarrolla si existe una situación armónica y atractiva.

Para dar peso al tipo de participación descrita anteriormente se establece un tercer objetivo que consiste en:

Objetivo particular 3. Corroborar el nivel de participación desarrollada en el proyecto APS de los y las estudiantes para identificar qué influencia tuvieron los y las docentes en los resultados.

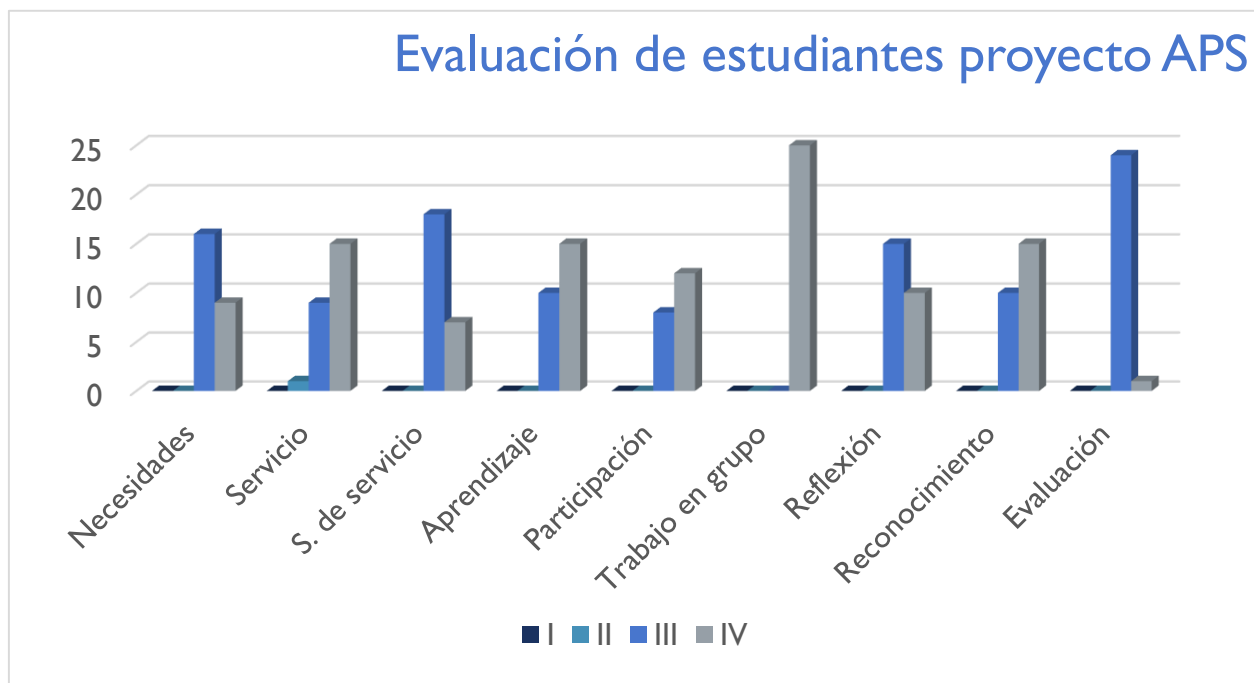
Para ello se realizó la Rúbrica de Evaluación Final del proyecto APS que darán peso al tipo de participación realizada por los estudiantes independientemente del involucramiento de los docentes en el proyecto APS.

4.4 Rubrica de Evaluación de proyecto ApS

La evaluación final del proyecto se realizó mediante criterios propuestos en la rúbrica de evaluación del GREM adaptada a estudiantes Mexicanos (Puig *et al*, 2015).

A partir de lo anterior, se evaluaron 8 dinamismos, estos fueron evaluados a los estudiantes del grupo. Los dinamismos fueron evaluados, cada uno, de manera particular por los miembros del grupo, asignándole una valoración del 1 al 4, siendo 1 el menor nivel de implicación hasta llegar al 4 que corresponde a una mayor participación en el proyecto. Para cada dinamismo, los miembros del grupo de manera personal y privada establecían una calificación.

Grafica 1. Resultados de los Dinamismos de la Rúbrica de Evaluación del Proyecto APS.



Los dinamismos de la evaluación al proyecto ApS más notables son el trabajo en grupo y el servicio, dinamismos que empatan claramente con los resultados obtenidos en los demás instrumentos de recogida de datos como el nivel de una Participación Estructurada dato obtenido de la Guía de Observación Participante y una Participación Proyectiva dato obtenido de la Bitácora de Participación de Estudiantes.

Cuando los–las estudiantes demuestran, por su alto nivel de responsabilidad que el proyecto es suyo por el beneficio que en sí mismo tiene realizando labores de organización, cuidado, mejora y llevándolo a buen término, demuestran que el espíritu de servicio dio forma a su participación llevándola a un tipo proyectiva (Trilla y Novella 2001)

El trabajo en grupo se demuestra cuando desde lo observado a partir de una participación Real (Hart 1992) se desarrollaron acciones de búsqueda de información y consulta, desarrollo de ideas de los –las estudiantes compartidas con agentes externos, desarrollo de acciones pensadas y ejecutadas por los propios estudiantes.

Los resultados presentados en este capítulo demuestran que a partir de la poca o nula intervención de los docentes la participación de los y las estudiantes se desarrolló de manera autónoma, y siempre en un sentido de servicio.

CONCLUSIONES

El trabajo docente dentro del proceso educativo juega un papel importante ya que son ellos quienes a través de acciones didácticas y pedagógicas inciden sobre el aprendizaje de los y las estudiantes. La práctica docente que ocurre en el aula, según Doyle (1986), es multidimensional, inmediata e imprevisible, por ello al invitar al equipo docente del grupo 3°L de la secundaria general no. 4 de la ciudad de Querétaro, para involucrarse en el proyecto de Aprendizaje- Servicio desarrollado por los y las estudiantes, resultaba un elemento enriquecedor de las dimensiones de capacidades, habilidades y conocimiento, una herramienta que conjuga de manera inmediata los contenidos y actitudes dándoles mayor significación, una herramienta dinámica que se considera fundamental la creatividad y originalidad permanente en las opiniones de los involucrados. El tipo de enseñanza a partir de un proyecto se presenta como una forma distinta de abordar los contenidos y donde la participación estudiantil tiene una significación distinta. La propuesta de trabajar con los y las estudiantes del 3°L a partir de un proyecto APS permite una forma novedosa del proceso de aprendizaje pero también de enseñanza donde la acción docente de planificar la actividad didáctica, actualizar contenidos en función de los momentos del proyecto, adecuar actividades al contexto en que se desarrolla, en general poner en juego teorías implícitas que parten de su experiencia resultaba una buena oportunidad de actualizar su quehacer. Cuando se invitó a los docentes se expuso que podían incidir en la participación de los y las estudiantes mejorar el proceso de enseñanza y sobre todo abordar los contenidos de una manera práctica.

A pesar de la invitación puntual, los-las docentes se mostraron ausentes durante la mayor parte de las actividades realizadas durante el proyecto APS y aunque su intervención fue solo al principio para dar indicaciones y apoyo con los materiales en la construcción de “Jardín y Bancas de Descanso”, podemos observar como resultado predominante que esta situación no impidió que los-las estudiantes participaran activamente; la usencia del quehacer docente no debilito que las actividades que los y las estudiantes realizaron estuvieran encaminadas a elevar el nivel de compromiso social, elemento importante en el trabajo por proyectos y en la formación ciudadana.

Aun y cuando los docentes no incluyeron contenidos temáticos y mucho menos modificaron su quehacer, los estudiantes participaron y llevaron a buen fin el proyecto APS. Para describir la tipología de participación alcanzada por los-las estudiantes nos basamos en los autores Roger Hart (1992) y Trilla y Novella (2001), Hart explica que fomentar en los jóvenes la experiencia de la participación además desde las prácticas democráticas es fundamental y la escuela se ve como uno de los lugares óptimos para llevarse a cabo (Hart, 1992). La escuela como generadora de actos educativos que incluyen de manera intrínseca la participación permiten el desarrollo y crecimiento humano. Hart (1992) explica que el punto máximo de participación estudiantil se logra cuando estos inician su propio proyecto, lo dirigen y lo gestionan situación que sucedió y que fue observada en este trabajo de investigación.

Los autores Trilla y Novella (2014) desde una perspectiva más reciente exponen que en el marco escolar actual las formas de participación de los y las estudiantes se acotan por los docentes y se generalizan y no logran los objetivos educativos de transformación, pero sobre todo no se presentan en este marco de libertad que se requiere no solo en el ámbito académico, sino ciudadano situación que se presentó pero que aun así no limito la forma de participar del grupo muestra de esta investigación. Trilla- Novella (2001) presentan orientaciones para garantizar la participación en pro de la autonomía ciudadana y proponen una escala de participación donde se definen cuatro formas de participación de los niños, niñas y adolescentes en donde, en cada nivel se aprende a participar participando. Las formas de participación que proponen son: la participación simple, consultiva, proyectiva y meta participación. En este caso el trabajo autónomo y organizado del grupo de estudiantes del 3° L alcanza una participación proyectiva lo que significa que ellos pudieron intervenir en la solución del problema que existía en su escuela respecto a la falta de un área de descanso y que además asumieron el proyecto APS como suyo.

Se consideraron también los estudios realizados por Ochoa (2016) quien explica que las representaciones de los niños, niñas y adolescentes acerca de la participación son limitadas, se concentran en acciones concretas tales como el hecho de dar respuestas a preguntas dirigidas y encaminadas a una respuesta

común, situación que limita no solo el crecimiento educativo de los y las estudiantes sino que limita también la educación ciudadana, pero que en la realización de situaciones de aprendizaje distintas como por ejemplo el trabajo por proyectos en donde la opinión estudiantil en la toma de decisiones es fundamental, la forma de concebir dicha participación cambia.

A partir de esta base teórica y de los resultados obtenidos se encontró que la forma de participación dentro del proyecto de este grupo en particular es Real ya que realizan acciones organizadas y dirigidas por ellos mismos y además las comparten con los adultos. Además se observa que su participación es de tipo Proyectiva porque los integrantes de cada uno de los equipos de trabajo solucionaron problemas y asumieron como propio el proyecto en tanto era un servicio beneficio de los compañeros de su escuela.

A partir de la adaptación que se hizo de la Rúbrica de Evaluación Final del proyecto de APS se comprueba que los dos elementos que posibilitaron la participación real y proyectiva fueron el trabajo en equipo y el espíritu de servicio.

El trabajo en equipo necesita de organización, comunicación, responsabilidad elementos que estuvieron presentes en el desarrollo de la cada una de las actividades que llevaron a buen término el proyecto y que realizaron los-las estudiantes por ellos mismos sin influencia de los-las docentes; la ausencia de los y las docentes se evidencia en los resultados que muestran la poca o casi nula intervención en las actividades de dicho proyecto.

La participación activa de los estudiantes en la toma de decisiones, en la organización de tareas, en el descubrimiento de su derecho a opinar y en consecuencia a realizar propuestas y llevarlas a cabo muestran que este ejercicio fue exitoso en tanto los-las estudiantes pudieron descubrir que tienen voz y poder para cambiar su entorno, acciones fundamentales en toda práctica de educación ciudadana. Los-las estudiantes ejercitaron tareas que tienen que ver con el quehacer ciudadano, lo hicieron dentro de un proyecto organizado y dirigido por ellos; a través de la entrevista se observa que los docentes reconocen su poca participación y exponen que la forma de participación de los-las estudiantes cambio ya que ellos realizaron gestiones en torno a un bien común.

Sin embargo aunque se puede ver que el proyecto tuvo éxito en el desarrollo de la participación de los-las estudiantes a partir de su espíritu de servicio, podemos observar que la parte encaminada al enriquecimiento del aprendizaje de los contenidos curriculares de cada una de las materias de los docentes involucrados no se realizó.

Es evidente que la poca participación e involucramiento de los docentes no permitió que los contenidos de las materias impartidas por ellos fueran tomadas en cuenta; si no se involucraron en la gestión, organización y ejecución de las tareas, mucho menos, aun y cuando se les invito de manera constante a hacerlo, se pudo organizar el tratamiento de contenidos curriculares para con ello enriquecer el aprendizaje teórico y su relación con el proyecto.

Cabe mencionar que las maestras de Matemáticas y de Arte tuvieron en un principio la intención de retomar los contenidos curriculares de sus materias al inicio del proyecto pero no se concretó nada pues no se evaluaron los resultados (anexo 4)

En el caso de Matemáticas se retomó el teorema de Pitágoras para la medición del terreno del “Jardín”, pero no se hizo seguimiento y/o evaluación de la repercusión teórica de dicho contenido en la evaluación de la materia ni en la evaluación del proyecto pues la docente se ausentó. En la Materia de Arte paso lo mismo, se retomó el tema de “arte abstracto” pero no se concretó ningún contenido ya que no hubo seguimiento por parte del docente ya que también se ausentó.

A partir de la observación de los sucesos dentro del proyecto específicamente con el cuerpo docente podemos concluir que estos se ausentaron debido a tres factores.

1. Los docentes no solo están inmersos en las actividades académicas con sus estudiantes, sino que desarrollan actividades extra-escolares que se observaron porque eran las justificantes de ausencia. El docente de Matemáticas formo parte del grupo de maestros en concurso y estuvo en preparación, dos docentes se enfermaron de gravedad, otro de ellos pertenece al sindicato, el último pertenece al cuerpo colegiado del área de ciencias, por lo

que les quitaba tiempo, concentración en las actividades propias del proyecto por tanto resulto complejo involucrarse y hacer seguimiento de las actividades.

2. Durante la segunda parte del proyecto denominado “Bancas de descanso” existió un documento de seguimiento al trabajo de cada equipo durante el desarrollo de las actividades (anexo 5), este documento surge como propuesta por parte de la subdirección y englobaba las fechas y actividades realizadas del equipo en turno, las evidencias en foto y las firmas de asistencia. Dicho documento era esperado por los docentes al término de la jornada y con ello evaluaban la asistencia, situación que relajo la necesidad de acudir directamente y hacer seguimiento de las actividades realizadas por los estudiantes.
3. Se realizó una invitación muy sencilla a los-las docentes que evidentemente no motivo lo suficiente al involucramiento de estos.

A partir de esta realidad se propone que en el primer acercamiento a las escuelas donde se desarrollen proyectos de Aprendizaje Servicio se prepare de manera particular una pequeña inducción a docentes, donde esta inducción sea un espacio intencionado de sensibilización profunda de los objetivos de los proyectos APS, un espacio donde se enfatice de manera clara, con ejemplos de éxito concretos y técnicas de simulación, la necesidad de incluir contenidos curriculares y su importancia en un proyecto de servicio. Consideramos que de esta manera el involucramiento y el fomento a la participación que ellos promuevan dentro de proyectos APS con los-las estudiantes se realizara de manera consiente e informada para fortalecer, no solo los resultados del proyecto sino los resultados de los aprendizajes de los-las estudiantes.

Por todo lo anteriormente expuesto podemos concluir que no se desarrolló en sí un proyecto de Aprendizaje-Servicio, solo se alcanzó a cumplir la parte correspondiente al Servicio ya que los contenidos curriculares para generar un Aprendizaje en relación con las actividades del proyecto no se llevó a cabo.

Sin embargo podemos concluir que se observó claramente la organización estudiantil y que esta propició ambientes educativos donde la participación fue la acción necesaria en el tratamiento de una necesidad de su escuela encaminada al beneficio de sus compañeros; la participación posibilitó el desarrollo de habilidades individuales y de cooperación de todos los involucrados para resolver una tarea en comunidad y para la comunidad, se observó también el cambio de participación a partir de la escucha atenta a su opinión y del tratamiento de temas y acciones relacionadas con sus principales intereses.

A partir de los resultados podemos concluir que para generar una participación estudiantil diferente, aunque esta no impacte en contenidos escolares, no es necesario el acompañamiento docente, fue suficiente con que se les permitiera a los-las estudiantes el uso de un espacio físico, la puesta en práctica de ideas y opiniones originales y auténticas, el apoyo con materiales de trabajo y la observación mínima de avances, fue suficiente con estas acciones para que los y las estudiantes desarrollaran un proyecto de servicio y buscaran los medios adecuados para llevarlo a buen término sin perder de vista que fue en beneficio de sus compañeros de escuela.

ANEXOS

Anexo 1

CRONOLOGIA EN FOTOGRAFÍAS DEL PROYECTO DE APRENDIZAJE SERVICIO

“JARDINERAS”

Escuela Secundaria General No 4 “Benito Juárez”
Lomas de Casa Blanca, Querétaro.
1ª Etapa

3 OCTUBRE // TRAZADO DE TERRENO



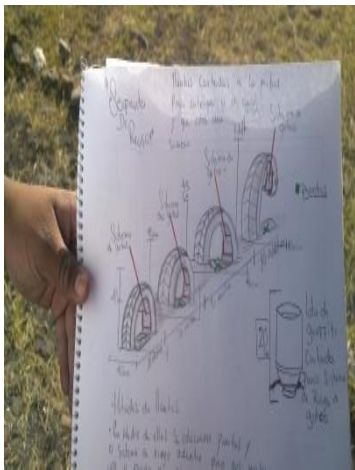
11 DE OCTUBRE // TRAZADO DE ANDADORES Y SU DELIMITACIÓN CON PIEDRAS



27 OCTUBRE // ELECCIÓN DE ÁREA PARA REALIZAR JARDÍN Y PREPARACIÓN DE TIERRA Y ELECCIÓN DE TIPO DE PLANTA



4 NOVIEMBRE // PREPARACIÓN DE TIERRA, ELECCION DE FORMATO JARDINERA, PLANTADO DE FLORES



07 NOVIEMBRE // RECOLECCIÓN DE MATERIAL PARA ADORNO DE JARDINERA



15 NOVIEMBRE // TERMINACIÓN DE ADORNO DE JARDINERA



01 DICIEMBRE // PREPARACIÓN DE ANDADORES CON TEZONTLE (PIEDRA ROJA Y BLANCA PARA ADORNAR Y HACER CONTRASTE ENTRE ANDADOR Y JARDINERA)





14 DICIEMBRE // TERMINACIÓN DE ANDADORES, ADORNOS DE JARDINERA.



19 DICIEMBRE // ENTREGA DE JARDINERA A LA COMUNIDAD ESCOLAR



CRONOLOGIA EN FOTOGRAFIAS DEL PROYECTO DE APRENDIZAJE SERVICIO

“Bancas de Descanso”

Escuela Secundaria General No 4 “Benito Juárez”

Lomas de Casa Blanca, Querétaro.

2ª Etapa

Marzo 10 // TRAZADO



Marzo 13 – 23 - 31 // ARMADO 1



Abril 4 – 7 // ARMADO 2



Abril 14 // TERMINADO



Abril 21 // ENTREGA

Equipo 1



Equipo 2



Equipo 3



Equipo 4



Anexo 2

Transcripción Entrevista Alumnos

Escuela: Sec. General 4 "Benito Juárez"

Grupo: 3L

Fecha: Mayo 2017

Lugar de la entrevista: Patio delantero

Propósito de la Entrevista: Conocer su concepción de participación y formas de realizarla.

Nombre: **Alma Raquel Sánchez Reséndiz**

Pregunta	Respuesta	Observaciones
¿Qué es el proyecto Aprendizaje Servicio?	Es un proyecto que nos ayuda para convivir y hacer cosas productivas para nuestro futuro.	
¿Cómo ha cambiado tu participación en la escuela partir del proyecto APS?	Si ha cambiado. Este... Ya soy un poco más sociable. Este... todos convivimos más. Mmm... Tenemos mejor comunicación entre nosotros. Interviene la entrevistadora para preguntar en función de sus respuestas: o sea ¿cambio el grupo? ¿Cómo? Antes no éramos tan unidos unos nos hablábamos y otros no... Éramos entre grupitos y ahora sigue siendo igual pero ahora ya nos ayudamos, nos hablamos más, convivimos con personas que antes no hablábamos. Nos vamos conociendo más.	
¿Qué has aprendido al participar en el proyecto APS?	He aprendido a hacer jardineras, a hacer mesas. Este... aprendí a como sembrar una planta por que debe de hacerse de una manera porque si no esa planta no va a crecer. Aprendí que debíamos convivir.	
¿Cómo se han involucrado tus maestros en el proyecto APS?	Los maestros nos ayudan... nos dicen si estamos haciendo algo mal ellos nos dicen oye puedes mejorarlo así... y eso nos dicen... en la calificación también nos ayudan, con el de este (proyecto) nos promedian para sacar nuestra calificación ¹⁵⁴ eso nos ayuda mucho.	
¿Alguna cosa que quieras agregar?	Que deberían hacer esto en otras escuelas porque esto en verdad, este... si funciona y te va a hacer que convivan más y tengan una mejor convivencia.	

Nombre: **Joselyn Trejo Hurtado**

Pregunta	Respuesta	Observaciones
¿Qué es el proyecto Aprendizaje Servicio?	Es un proyecto que propuso todo el grupo. (Se queda callada... Interviene el entrevistador preguntando: ¿Cómo? ¿Cómo fue ese proceso? Platícame) Hubo como un acto de democracia donde cada quien dio su propuesta de como íbamos a trabajar en esta escuela y luego este... el que tuvo más votos fue el jardín en el área trasera de la escuela.	
¿Cómo ha cambiado tu participación en la escuela partir del proyecto APS?	Ha cambiado pues en la convivencia y a llevarme bien con las del salón ¿Nada más? A organizar al equipo, plantar plantas, regar y traer materiales para la elaboración de bancas.	
¿Qué has aprendido al participar en el proyecto APS?	La convivencia entre el grupo. (Se queda callada y el entrevistador pregunta ¿Por qué? ¿Antes no había convivencia?) Si pero se fue perdiendo y ahora, como que, se ha ido recuperando. (Se vuelve a quedar callada y el entrevistador pregunta: ¿nada más aprendiste a convivir?) He	

	aprendido a ser más responsable. He aprendido a hacer cosas útiles como sembrar y tratar a las plantas y como hacer una composta.	
¿Cómo se han involucrado tus maestros en el proyecto APS?	Algunos, por decir, había maestros que nos ayudaban a traer material para la elaboración del jardín. Es importante que los maestros apoyen porque somos más organizados si alguien nos dirige.	
¿Alguna cosa que quieras agregar?	No.	

Nombre: **María de Lourdes Vargas Medina**

Pregunta	Respuesta	Observaciones
¿Qué es el proyecto Aprendizaje Servicio?	Más que nada, más que ser un proyecto ooo...no sé, pues sí no, es como que dejar nuestro granito en la escuela... este... es como que... para mí... es un privilegio por qué no lo tienen todos los grupos, y pues es algo que en verdad aprecio y agradezco a la escuela por haber pensado en nosotros. (La entrevistadora pregunta: ¿Y que han hecho en el proyecto?) Este... Un jardín y ahora estamos en la segunda etapa haciendo bancas.	
¿Cómo ha cambiado tu participación en la escuela partir del proyecto APS?	No se... en lo personal a mí me ha gustado porque... a mí me gustaría venir dentro de cinco años y ver que el granito que yo deje ene resta escuela está siendo utilizado; me gustaría venir en un receso y ver que un grupo de niñas están ocupando las bancas que se hicieron, que hice con mis compañeros. Ha habido cambios en como actuamos en como pensamos este... cuando dan indicaciones... como actúan... por que antes no hacíamos caso y ahorita si como que pensamos más las cosas.	
¿Qué has aprendido al participar en el proyecto APS?	En lo personal, este... pues no se... porque... así para cambia yo este... yo no le hablo amuchas personas... bueno si en lo personal me ha enseñado quienes son amigos y quienes no.	
¿Cómo se han involucrado tus maestros en el proyecto APS?	Este... pues yo creo que el que nos presten su tiempo, el que nos den tiempo de sus clases ya es un apoyo muy grande... porque pues ellos, este... tienen que llevar un control, este... en dirección y pues es un compromiso también para ellos porque, pues, tienen que... no nada más tienen que estar dándonos su tiempo, porque mientras nos dan su tiempo tiene que estar enseñándonos lo que ya tienen preparado allá...	

Nombre: **Ramiro Yáñez García**

Pregunta	Respuesta	Observaciones
¿Qué es el proyecto Aprendizaje Servicio?	El proyecto en el anterior año fue elaborar un jardín con los senderos, plantas y dividirlos en distintas partes, lo que estamos haciendo en este año es hacer bancas y mesas, para que los alumnos he incluso maestros vengan a pasar acá un rato. Bueno en los últimos módulos porque si es en el día yo creo que les daría un poco de calor.	
¿Cómo ha cambiado tu participación en la	Más o menos, en realidad, porque solamente... no depende solamente de mi depende de mis compañeros porque yo	

escuela partir del proyecto APS?	puedo trabajar y hacer todo pero sin ayuda no se notara tanto el progreso como si lo hiciéramos en equipo.	
¿Qué has aprendido al participar en el proyecto APS?	Pues que no se puede hacer solo y si lo haces solo no puedes durar mucho... por ejemplo por lo común... y nos estamos dividiendo en equipos para que sea más fácil el trabajo y nos podemos ayudar unos con otros y estar no necesariamente con todo el salón. Ayudarnos solamente con los de nuestros equipos de trabajo.	
¿Cómo se han involucrado tus maestros en el proyecto APS?	Si... los principales... yo creo que el que más ha ayudado fue mi... al principio cuando estábamos quitando todas las yerbas y todo... nos enseñó mas bien como quitar el pasto, las yerbas, el profesor de español... y también como podíamos dividir el terreno la maestra de matemáticas. Cosas así por el estilo. Pero estén ellos o no nosotros terminaremos llevándolo a cabo.	
¿Alguna cosa que quieras agregar?	Me gustaron mucho las jornadas de día completo.. porque si un día completo que puedas convivir con tus amigos, y trabajar y hacer algo, como decirlo, creativo, sin necesidad de estar dentro del salón, aquí estando afuera mínimo nos podemos despejar un rato, podemos des estresando quitando yerbas o creando cosas como por ejemplo ahorita que estamos haciendo las mesas y las bancas. Y que ojala sea este el comienzo, que el resto de años escojan a otro grupo que pueda seguir nuestros pasos o incluso mejorarlos, por ejemplo nosotros aquí solamente empezamos pero para que termine esto espero que falte mucho.	

Nombre: **Miriam Andrea Tovar Bárcenas**

Pregunta	Respuesta	Observaciones
¿Qué es el proyecto Aprendizaje Servicio?	Un proyecto para mejorar nuestra área. Hacemos como... como un área donde todos podamos convivir... más así... estar más tiempo así bien... que... un área que no se ocupa, estarla ocupando haciendo algo en ella. Hicimos... Como se llama... Marcamos en el área varias jardineras y ahora estamos haciendo bancas.	
¿Cómo ha cambiado tu participación en la escuela partir del proyecto APS?	Ha sido diferente porque... si... todos tenemos así... maneras de hacer las cosas y a veces si nos desesperamos o así... o a veces, este... si estamos así como que... ya cambiamos para que nos unieran más... si... como que si en eso. Ahora cambiamos equipos y nos estamos organizando más. Tenemos más orden, porque antes estábamos con los equipos que casi no trabajábamos y ahorita si y ya es más trabajo.	
¿Qué has aprendido al participar en el proyecto APS?	He aprendido más cosas sobre mis compañeros, que hemos estando conviviendo y.... nada más.	
¿Cómo se han involucrado tus maestros en el proyecto APS?	Pues algunos... Si más la tecnología que a veces nos traía luego materiales, si algunos.	
¿Alguna cosa que quieras agregar?	Pues que si me ha gustado porque he mejorado la convivencia con mis compañeros.	

Anexo 3

Dinamismos de la Rúbrica de Evaluación del proyecto APS.

Dinamismos Básicos: Son el núcleo central de los proyectos de APS, los cuales se dividen en:

Necesidades: Son las problemáticas o las circunstancias detectadas que los participantes desean modificar con la finalidad de mejorar la calidad de vida y el entorno de las personas.

Niveles de las necesidades:

- 1.- Ignoradas. Las necesidades no están programadas ni se prevén actividades para detectarlas o definir las, aunque es probable que estén presentes en el proyecto.
- 2.- Presentadas. Los educadores y/o entidades sociales deciden las necesidades sobre las que realizar el servicio sin consultar a los participantes.
- 3.- Decididas. Los participantes, a menudo junto con los educadores, deciden las necesidades sobre las que quieren actuar, a través del análisis de diferentes problemáticas y la elección de una de ellas.
- 4.- Descubiertas. Los participantes descubren las necesidades al realizar un proyecto colectivo de investigación en el que llevan a cabo un trabajo de comprensión crítica de la realidad.

Servicio: son las tareas que se realizan con la intención de dar respuesta a la necesidad detectada.

Niveles del Servicio:

- 1.- Simple. Servicio de corta duración compuesto por tareas sencillas cuya realización supone una exigencia e implicación limitadas.
- 2.- Continuado. Servicio de duración prolongada compuesto por tareas repetitivas y/o fáciles de aprender, cuya realización supone una exigencia e implicación moderadas.
- 3.- Complejo. Servicio de duración prolongada que permite adquirir experiencia y destreza en la realización de tareas de notable complejidad, cuya realización supone una exigencia e implicación elevadas.
- 4.- Creativo. Servicio de duración variable compuesto por tareas complejas que los propios participantes deben diseñar para resolver un problema que exige creatividad, lo que supone incluso una exigencia e implicación mayores

Sentido del Servicio: es la dimensión personal y social de la experiencia (Rubio et al, 2015). En este dinamismo se analiza el por qué y para qué de la actuación de los participantes.

Niveles del Sentido del Servicio:

- 1.- Tangencial. Servicio que no parte de una necesidad detectada y del que los participantes no perciben su posible dimensión social.
- 2.- Necesario. Servicio que da respuesta a una necesidad de la comunidad, aunque los participantes no siempre logran percibir su dimensión social.
- 3.- Cívico. Servicio que da respuesta a una necesidad de la comunidad y de cuya dimensión social los participantes son conscientes.
- 4.- Transformador. Los participantes dan respuesta a una necesidad y son conscientes de su dimensión social, pero además perciben los límites de cualquier servicio que no considere la acción política.

Aprendizaje: referido a la adquisición de competencias, habilidades, conocimientos, destrezas, conductas y valores a través de la actividad experiencial (Dewey, 1967, citado por Rubio (2015).

Niveles del Aprendizaje:

- 1.- Espontáneo. Los aprendizajes no están programados y tampoco existen actividades pensadas para facilitarlos; se adquieren de modo informal durante el servicio.
- 2.- Planificado. Los aprendizajes se programan de acuerdo con el currículum o proyecto educativo y se diseñan actividades para adquirirlos, sin contemplar necesariamente su relación con el servicio.
- 3.- Útil. Los aprendizajes planificados y las actividades formativas tienen una estrecha relación con el servicio. Su adquisición favorece una mejor calidad de la intervención.
- 4.- Innovador. Los aprendizajes se adquieren a partir de una actividad investigadora, están relacionados con el currículum o proyecto educativo y se vinculan directamente con el servicio a la comunidad.

Dinamismos pedagógicos: Estudian los elementos formativos que conforman las propuestas educativas de los proyectos de APS, siendo estos:

La participación: la cual analiza la implicación individual y colectiva dentro de los proyectos. Se desarrolla mediante el protagonismo de los NNA, reconociendo su participación a través de la implicación que lleven a cabo durante el proyecto.

Niveles de la Participación:

- 1.- Cerrada. Los participantes se limitan a realizar las tareas que previamente se han programado para el desarrollo de la actividad, sin la posibilidad de introducir modificaciones a la propuesta inicial.
- 2.- Delimitada. Los participantes realizan aportaciones puntuales requeridas por los educadores en distintos momentos del proceso.
- 3.- Compartida. Los participantes comparten con sus educadores la responsabilidad en el diseño y desarrollo del conjunto de la actividad
- 4.- Liderada. Los participantes se convierten en promotores y responsables del proyecto de modo que intervienen en todas sus fases, decidiendo sobre los diferentes aspectos relevantes.

El trabajo en grupo: en donde se ve la vinculación y la relación directa entre los participantes, el grado de intensidad u la intencionalidad de la ayuda que se ofreció (Pujolás, 2008, citado por Rubio et al, 2015).

Niveles del trabajo en equipo:

- 1.- Indeterminado. Procesos espontáneos de ayuda entre participantes que realizan una actividad individual de servicio.
- 2.- Colaborativo. Procesos basados en la contribución de los participantes a un proyecto colectivo que requiere unir tareas autónomas e independientes.
- 3.- Cooperativo. Proceso de trabajo interdependiente entre participantes en un proyecto colectivo que requiere articular aportaciones complementarias para alcanzar un objetivo común.
- 4.- Expansivo. El trabajo colectivo va más allá del grupo inicial de participantes e incorpora de forma activa a otros agentes externos, creando así redes de acción comunitaria.

La reflexión: es un elemento fundamental de los proyectos de APS. Por medio de esta actividad se profundiza en la experiencia vivida por los participantes, lo que les permite hacerse conscientes de las acciones que realizaron y las consecuencias que hubo al realizar la actividad.

Niveles de la reflexión:

- 1.- Difusa. La actividad reflexiva no está prevista, ni se proponen tareas para impulsarla, aunque de modo natural puede pensarse y someterse a debate la propia experiencia.
- 2.- Puntual. La reflexión está programada y hay tareas previstas para facilitarla, aunque ocupa sólo un tiempo limitado y separado del curso de las actividades del proyecto.

3.- Continua. Además de contar con momentos y tareas de reflexión, los participantes llevan a cabo ejercicios reflexivos durante la realización de todo el proyecto.

4.- Productiva. La reflexión, además de prevista y continuada, implica a los participantes en una actividad de síntesis o de creación que produce una nueva aportación a la comunidad.

El reconocimiento: permite llevar a cabo una actividad de reconocimiento y agradecimiento a las personas que participaron en el proyecto.

Niveles del reconocimiento:

1.- Casual. No hay actividades de reconocimiento previstas, aunque de manera espontánea los diferentes agentes que intervienen pueden agradecer y valorar la tarea realizada por los protagonistas.

2.- Intencionado. Los educadores organizan actividades destinadas a reforzar positivamente el trabajo de los participantes y/o a celebrar la finalización del servicio.

3.- Recíproco. Los beneficiarios del servicio y/o las entidades sociales, a menudo en colaboración con los educadores, llevan a cabo iniciativas para expresar su gratitud y celebrar el éxito del servicio.

4.- Público. El reconocimiento a los participantes adquiere una dimensión pública, bien porque la actividad se ha dado a conocer a la ciudadanía, o bien porque la administración la agradece y difunde por su valor cívico.

Anexo 4

Se prestan las planeaciones didácticas de los docentes de las asignaturas de Matemáticas y Arte que durante las dos primeras semanas del desarrollo del proyecto ApS estuvieron adecuando contenidos de sus materias con las actividades propias del proyecto ApS.

Tabla

CAMPO FORMATIVO	ASIGNATURA		BLOQUE TEMÁTICO
<p>Pensamiento Matemático</p> <p>Articula y organiza el tránsito de la aritmética y la geometría y de la interpretación de información y procesos de medición, al lenguaje algebraico; del razonamiento intuitivo al deductivo, y de la búsqueda de información a los recursos que se utilizan para presentarla.</p> <p>Pasar de la aplicación mecánica de un algoritmo a la representación algebraica.</p> <p>Atiende el tránsito del razonamiento intuitivo al deductivo, y de la búsqueda de información al análisis de los recursos que se utilizan para presentarla.</p>	Matemáticas		Bloque 1
COMPETENCIAS QUE SE FAVORECEN	APRENDIZAJES ESPERADOS		CONTENIDOS/PRODUCTOS/EJES
<ul style="list-style-type: none"> • Resolver problemas de manera autónoma • Comunicar información matemática • Validar procedimientos y resultados • Manejar técnicas eficientemente 	Explica la diferencia entre eventos complementarios, mutuamente excluyentes e independientes.	•	<ul style="list-style-type: none"> • Sentido numérico y pensamiento algebraico • Resolución de problemas que impliquen el uso de ecuaciones cuadráticas sencillas, utilizando procedimientos personales u operaciones inversas. • Forma, espacio y medida • Construcción de figuras congruentes o semejantes (triángulos, cuadrados y rectángulos) y análisis de sus propiedades.

	SECUENCIA DIDÁCTICA
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Analiza la información de los rectángulos que se presentan como ejemplo (cuatro rectángulos con distinta área) en cada caso averiguan y anotan cuanto miden los lados de la figura usando la estrategia que prefieran. 2. Verificar en equipos con ayuda del profesor que las medidas sean correctas por dos razones: a) Al multiplicarlas se obtiene el área b) al compararlas se cumple la relación de distintas medidas en cada rectángulo. 3. Las relaciones entre los lados de los rectángulos a veces se expresan con literales. Por ejemplo si el ancho del rectángulo mide x ¿Cuánto medirá el largo? Entonces el área quedara expresada como $x(x+ 5)$ ¿Por qué? 4. Escriban la ecuación que relaciona las medidas de los lados de cada rectángulo con su área y simplifiquen. 5. Se saldrá del salón y en el jardín del proyecto ApS la medirán y presentará su área. 6. Lo mismo se realizará en la medición de cada jardinera por equipo y se expresará su área. 7. En equipos de cada jardinera compren sus respuestas, redacten en su cuaderno sus respuestas y expongan en plenaria cuanto mide el área de la jardinera asignada por equipo y la ecuación que expresa el área.

CAMPO FORMATIVO	ASIGNATURA	BLOQUE TEMÁTICO
Artes. Apropiación de técnicas y procesos que les permitan expresarse artísticamente; interactuar con distintos códigos; reconocer la diversidad de relaciones entre los elementos estéticos y simbólicos; interpretar los significados de esos elementos y otorgarles un sentido social, así como disfrutar la experiencia de formar parte del quehacer artístico.	Artes Visuales	Bloque I. El lenguaje de la abstracción Bloque III. Las imágenes artísticas Bloque IV. Arte colectivo

COMPETENCIAS QUE SE FAVORECEN	APRENDIZAJES ESPERADOS	CONTENIDOS/PRODUCTOS/EJES
<ul style="list-style-type: none"> • Artística • Cultural 	<ul style="list-style-type: none"> • Emplea en sus producciones nociones esenciales del lenguaje abstracto bidimensional y tridimensional • Emplea en creaciones individuales los distintos elementos del lenguaje visual, así como las nociones presentes en ellas. • Colabora en la realización de producciones visuales colectivas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Apreciación. • Contextualización • Expresión

SECUENCIA DIDÁCTICA

1. Observa y analiza las producciones artísticas que abordan el lenguaje abstracto en tu ciudad, tanto en la bidimensión como en la tridimensión.
2. Investiga en torno a la obra de artistas queretanos que abordan el lenguaje abstracto, tanto en la bidimensión como en la tridimensión.
3. Crea un bosquejo, de manera individual, del jardín del proyecto de ApS, utilizando los distintos elementos del lenguaje visual, así como las nociones presentes en ellas.
4. Elabora la jardinera del proyecto ApS, usando símbolos y medios materiales reciclables y explica que elementos del lenguaje visual están presentes en las imágenes artísticas de cada jardinera.

Anexo 5

REPORTE PARA DOCENTES DEL PROYECTO DE APRENDIZAJE SERVICIO

“Bancas de Descanso”

Escuela Secundaria General No 4 “Benito Juárez”

Lomas de Casa Blanca, Querétaro.

2ª Etapa

Fecha	Integrantes de Equipo que participaron	Actividades Realizadas y materiales utilizados	Actividades para siguiente Jornada	Evidencias (fotos y/o croquis)
Marzo 10				
Marzo 13				
Marzo 23				
Marzo 31				
Abril 4				
Abril 7				
Abril 14				
Abril 21				

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANUARIO ESTADÍSTICO Y GEOGRÁFICO DE LA CIUDAD DE QUERÉTARO.
INEGI // ISBN 978-607-739-831-8 Formato: Electrónico.

ANTOLOGÍA (1997 – 2007). SEMINARIOS INTERNACIONALES “APRENDIZAJE Y SERVICIO SOLIDARIO”

AUSUBEL, N. H. (1983) *“Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo”*. México: 2° Ed. Trillas El Aprendizaje Basado en Proyectos como modelo docente. Experiencia interdisciplinar y herramientas Groupware.

ÁNGEL ESPINAR A. (2012) *“El ejercicio del poder compartido”*. Estudio para la elaboración de indicadores e instrumentos para analizar el componente de participación de niños y niñas en proyectos sociales. Lima-Perú,

ALVARADO SALGADO SARA VICTORIA; CARREÑO BUSTAMANTE MARÍA TERESA (2007) “La formación ciudadana: una estrategia para la construcción de justicia” Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud 2007, 5 (1)

BAZDRESCH, MIGUEL. (1998) “Vivir la educación. Transformar la práctica”, Capítulo ocho, Secretaría de Educación Jalisco.

BATLLE, R. (2013). El Aprendizaje-Servicio en España: el contagio de una revolución pedagógica necesaria. Madrid: PPC.

BEGOÑA MARTÍNEZ, ISABEL MARTÍNEZ, ISRAEL ALONSO Y MONIKE GEZURAGA MRed Universitaria de Aprendizaje Servicio.
<https://sites.google.com/site/redapsuniversitario/home>
TENDENCIAS PEDAGÓGICAS Nº 21. 2013.

BERNAL, J L (2004) Escuelas Aceleradas una actitud ante la educación, Facultad de Educación. Universidad de Zaragoza. Ponencia presentada en el 1 encuentro Orientación y Atención la Diversidad, jbernal@unizar.es consultado el 17 de enero 2013 en http://didac.unizar.es/jlbernal/articulos_propios/pdf/01_escacelactglob.pdf

BLANK, W. (1997). Authentic instruction. In W.E. Blank & S. Harwell (Eds.), Promising practices for connecting high school to the real world (pg. 15–21). Tampa, FL: University of South Florida. (ERIC Document Reproduction Service No. ED407586)

BRADY, HENRY E., SIDNEY VERBA, AND KAY LEHMAN SCHLOZMAN. (1995) “Beyond SES: A Resource Model of Political Participation”. American Political Science Review 89 (2): 271-94. Niños: Participación de la simbólica a la Participación Auténtica.

BRUNER, J. (2000). La educación, puerta de la cultura. Madrid: Visor.

- CANDAU, VERA (1995). *Tecendo a cidadania: Oficinas Pedagógicas de Direitos Humanos*. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes.
- CASTILLO J. R. (2003) "La formación de ciudadanos: la escuela, un escenario posible". *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales Niñez y Juventud*, Vol. 1, No 2, 2003.
- CASTRO PUGA, JOSUÉ (2015) "Formación de valores para la convivencia democrática mediante el desarrollo de la participación infantil: Un proyecto de aprendizaje basado en el servicio en una escuela de educación primaria". Tesis De Maestría, UAQ, México.
- CASSAGNE, I. (s. f.) *valoración y educación del niño en la edad media*, (pg. 19-30). Recuperado el 15 de enero de 2011, http://www.uca.edu.ar/uca/common/grupo12/files/51_02cassagne.pdf
- CLAUS, J. Y OGDEN, C. (1999). An empowering, transformative approach to service. En J. Claus y C. Ogden (Eds.), *Service learning for youth empowerment and social change* (pg. 69-94). Nueva York: Peter Lang.
- COLL, CESAR (2002) "Psicología de la instrucción; la enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria". Horsori Editorial. Cuadernos de formación del Profesorado, pg. 210
- CIUDADANÍA Y COMPETENCIAS CIUDADANAS
http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf4.pdf
- CORDERA, R. (2006). La desigualdad marca nuestra historia. *Nexos*, 338, pg. 29-35a formación ciudadana en la escuela.
- CORTINA, A. (1997). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza Editorial.
- CORONA CARAVEO YOLANDA. MORFÍN STOOPEN (2001) *Diálogo de saberes sobre participación infantil*; pról. De Nelia Bojórquez, Universidad Autónoma Metropolitana-X, México, D.F. (2001)
- CORONA CARAVEO YOLANDA. MORFÍN STOOPEN, MARÍA (2001) UAM-UNICEF, Comexani, Ayuda en Acción México, 166 pp.
- COUSINET, R. "Adolphe Ferrière (1879)", en *L'Ecole nouvelle française*, sin fecha (1960), 84, 2-9.
- DE LELLA, C. (1999). *Modelos y tendencias de la formación docente*. Consultado el 25 de febrero de 2008 en: <http://www.oei.es/cayetano.htm>
- DÍAZ BARRIGA, F. (2006). *Enseñanza Situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. Capítulo I y II. Ciudad de México: Mc Graw Hill.
- DÍAZ BARRIGA, F. (2003). *Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo*. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2). Consultado el día de mes de año en: 02 septiembre 2017

- DECROLY, O. (1987). Experiencias educativas e innovadoras. Editorial Passat. Madrid.
- DEWEY, J. (1967). Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación. Buenos Aires: Losada.
- DEWEY, JOHN (1995). Democracia y Educación. España. Morata. Escuela Activa Escuela nueva
- DEWEY, JOHN (1998) Cómo pensamos: Nueva exposición de la relación entre el pensamiento reflexivo y proceso educativo. España. Paidós.
- DELGADO, B. (1998). Historia de la infancia. Barcelona: Ariel.
- DE MAUSE, L. (1994). Historia de la infancia. Madrid: Alianza. Sandra Saraí Dimas Márquez Fecha: septiembre de 2014
- ECHAVARRÍA, C. V. Concepciones de Ciudadanía en Jóvenes escolarizados y no escolarizados del Distrito Capital. Proyecto de Investigación financiado por la Universidad de la Salle. Código del proyecto 34-385-07-2-01. Bogotá, 2008.
- ELIZONDO HUEERTA, AURORA (2000) "EL DISCURSO CIVICO EN LA ESCUELA" en perfiles Educativos, Vol. 22 No. 89-90 pg. 115-129
- ESPINOSA SEGUÍ ANA. Escalera de la participación ciudadana. Universidad de Alicante. Departamento de Geografía Humana, 2011.
- FERNÁNDEZ, María y GONZÁLEZ, Arturo (1997). "Desarrollo y situación actual de los estudios de eficacia escolar". Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Vol. 3, Nº 1-3. Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Madrid: Facultad de Educación. Universidad Complutense de Madrid. <http://www2.es/RELIEVE/V3N1-3HTM>
- FREINET, C. (1976). Técnicas Freinet de la escuela moderna. México: Siglo XXI.
- FREIRE, P. (1970) La educación como práctica de la libertad. México: Siglo XX
- FERREIRE ADHOLPE, (1928). "La libertad del niño en la escuela activa",
- FUENTES L.; CALDERA y MENDOZA I. *La transversalidad curricular y la enseñanza de la EDUCACIÓN ambiental*. Revista Orbis /Ciencias Humanas, 2006.
- FURCO, A. (2007). Impacto de los proyectos de aprendizaje-servicio. En J.C. Tedesco, I. Hernaiz,
- GAIRIN, JOAQUÍN. *La organización escolar, contexto y texto de actuación*. Barcelona: Editorial la Muralla, 1996. 495 pp.
- GALLEGO-HENAO, A. M. (2015). Participación infantil... Historia de una relación de invisibilidad. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 13 (1), pg. 151-165.

- GALABURRI, M. (2000) "La evaluación del proyecto didáctico en la enseñanza del lenguaje escrito" Un proceso de construcción, Buenos Aires, Novedades Educativas, pp127-1374
- GALVIS ORTIZ, LIGIA "La Convención de los Derechos del Niño veinte años después". Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, vol. 7, núm. 2, 2009, pg. 587-619 Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud Manizales, Colombia
- GARCÍA CABRERO, B., & LOREDO ENRÍQUEZ, J., & CARRANZA PEÑA, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa, pg. 1-15. Consultado el día 01 de noviembre del 2017, en:
<http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenidogarcialoredocarranza.html>.
- GARCÍA-VERA, N. O. (2012). La pedagogía de proyectos en la escuela: una revisión de sus fundamentos filosóficos y psicológicos. magis, Revista Internacional de Investigación en Educación, 4 (9), 685-707
- GARCÍA FERNÁNDEZ NICANOR (2010) Las comunidades de aprendizaje
- GARDNER, HOWARD (1997) La mente no escolarizada. Como piensan y como deberán enseñar en las escuelas. 1ra. Edición, Barcelona: Paidós
- GÓMEZ, ANTONIO Y ZURITA RIVERA, URSULA (2013). "El estudio de la violencia escolar, orígenes y tendencias" En: A. Furlan y Terry Carol Spitzer Schwartz (Coord. Gral.) Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002 - 2011. México: COMIE – ANUIES.
- GÓMEZ-LÓPEZ, LUIS F. (2008) "Los determinantes de la práctica educativa", Enlace directo a este ítem: <http://hdl.handle.net/11117/1368>
- Licencia de uso: <http://quijote.biblio.iteso.mx/licencias/CC-BY-NC-2.5-MX.pdf>
- GONZÁLEZ-GIL, F., MARTÍN-PASTOR, E., FLORES, N., JENARO, C., POY, R. & GÓMEZ-VELA, M. (2013). "Inclusión y convivencia escolar: análisis en la formación del profesorado". European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education, 3 (2).125-135.
- HART R. (1992). "La participación de los niños: de la participación simbólica a la ciudadanía". UNICEF para Ensayos, N ° 4, / Centro de Desarrollo del Niño del UNICEF, Florencia, Italia, Publicado por la oficina de América Latina de UNICEF.
- HERNÁNDEZ, ALBA MARINA. "Aprendizaje – Servicio como Elemento para el Fortalecimiento de la Calidad Académica". Buenos Aires, Argentina, 2007.
- HERNÁNDEZ F. "La globalización mediante proyectos de trabajo" Cuadernos de Pedagogía, No. 155: Enero 1998. Barcelona

- HERNÁNDEZ F. Y VENTURA M. “La organización del currículum por proyectos de trabajo”. Graó. Barcelona, 1992
- HERNÁNDEZ CABELLO, Marco Antonio, (20154) “Des-encuentros de la participación infantil en el ámbito escolar. Un acercamiento a las ideas de los docentes de educación primaria de escuelas públicas de la ciudad de Querétaro”, Tesis de Maestría, Universidad Autónoma de Querétaro UAQ, Querétaro, México.
- HAGOPIAN FRANCES “Democratización: Avances y Retrocesos en América Latina,” Revista de Ciencia Política, 26, 2 (2006): 231-239.
- HORRACH MIRALLE J. ANTONIO. (2009).”Sobre el concepto de ciudadanía: historia y modelos” España Revista Factótum.
<http://www.revistafactotum.com>
- JAUME TRILLA BERNET, ANA MARÍA NOVELLA CÁMARA. “*Participación, democracia y formación para la ciudadanía. Los consejos de infancia*”. Universidad de Barcelona. Facultad de Pedagogía. Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Grupo de investigación en Educación Moral (GREM). Barcelona, España.
- JOLIBERT, J.; CABRERA, I.; INOSTROZA DE CELIS, G. & RIVEROS, X. (coords.) (1999). Transformar la formación docente inicial. Propuesta en didáctica de Lengua Materna. Santiago de Chile: Aula XXI-Unesco-Santillana.
- KILPATRICK, William Heart. 1967a. “La teoría pedagógica en que se basa el programa escolar” en KILPATRICK, W. H.; RUGG, H.; WASHBURNE, G. y BONNER, F. G. El nuevo programa escolar, pg. 39-72. Editorial Losada. Buenos Aires (Argentina). Versión original de 1925.
- KILPATRICK, William Heart. 1967b. “La filosofía de la educación desde el punto de vista experimentalista” en KILPATRICK, W. H.; BREED, F. S.; HORNE, H. H. y ADLER, M. J. Filosofía de la Educación, pg. 15-74. Editorial Losada. Buenos Aires (Argentina). Versión original de 1942.
- KILPATRICK, W. H.; RUGG, H.; WASHBURNE, C. & BONSER, F.G. (1944). El nuevo programa escolar. Buenos Aires: Losada.
- LABARRERE SARDUY, ALBERTO F. *Bases Conceptuales de la Mediación y su Importancia Actual en la Práctica Pedagógica*. Chile. Universidad Santo Tomás, 2008.
- LANSDOWN, G. (2005). Las implicaciones de la evolución de las facultades del niño para la realización de sus derechos. Roma: Unicef, Save the Children, Centro de investigaciones Innocenti.
- LEVIN HENRY M. (2000) Las escuelas aceleradas una década de evolución. PREAL No 18

- LÓPEZ-VARGAS, BRENDA ISABEL; BASTO-TORRADO, SANDRA PATRICIA (2010) "Desde las teorías implícitas a la docencia como práctica reflexiva Educación y Educadores", Vol. 13, núm. 2, mayo-agosto, 2010, pg. 275-291 Universidad de La Sabana Cundinamarca, Colombia
- LUNA, E. (2012). Del Centro Educativo a la Comunidad: un programa de aprendizaje-servicio para el desarrollo de ciudadanía activa. Barcelona: Universitat de Barcelona. Dipòsit Digital <http://hdl.handle.net/2445/34320>
- MARIS STELLA.(2005) El aprendizaje-servicio: Una innovación curricular para fomentar actitudes de compromiso social en los estudiantes de medicina veterinaria - Revista Electrónica de Veterinaria REDVET®, ISSN 1695-7504, Vol. VI, nº 12, Diciembre/2005, Veterinaria.org® - Comunidad Virtual Veterinaria.org® - Veterinaria Organización S.L.® España. Mensual. Disponible en <http://www.veterinaria.org/revistas/redvet> y más específicamente en <http://www.veterinaria.org/revistas/redvet/n1111105.html>
- MARTÍNEZ MIQUEL (, "*Educación y Ciudadanía Activa*", Universidad de Barcelona
- MARTINEZ, M. (2001) (3ªed.). El contrato moral del profesorado. Condiciones para una nueva escuela. Bilbao, Desclée de Brouwer.
- MARSHALL, T.H Y TOM BOTTOMORE (1998). Ciudadanía y clase social. Version Pepa Linares. Madrid. Alianza Editorial [En línea]
Recuperado desde https://cfl.dropboxstatic.com/static/javascript/pdf-js/pdf-js-9e9df56/web/viewer_fmv2-
- MORTIMORE, P. (1991) "Effective schools from a British perspective", Cap. 7 en J.R. Bliss, W.A. y C. E. Richards (1991) *Rethinking effective schools: research and practice*, Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice Hall
- MONTESSORI, MARÍA (2003). *El método de la pedagogía científica aplicado a la educación de la infancia*. Biblioteca Nueva. [ISBN 9788497420525](#). [OCLC 55509962](#).
- MURILLO, F.J. (2003). El movimiento de investigación de Eficacia Escolar. En F.J. Murillo (Coord.), *La investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. Revisión internacional del estado del arte*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- OBSERVATORIO INFANCIA (2008) Informe sobre experiencias de participación social efectiva de niños, niñas y adolescentes. Madrid, España.
- SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA Subdirección General de Información y Publicaciones.

- OCHOA CERVANTES, A. (2016) "Ideas de niñas, niños y adolescentes sobre la participación. Su importancia en la construcción de la convivencia en la escuela". *Variables Psicológicas y Educativas para la intervención en el ámbito escolar: Volumen II*, 2016, ISBN 978-84-617 5569-1, págs. 249-254
- ORAISON MERCEDES, "La participación como generadora y garante de democracia y ciudadanía". *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social RIEJS Argentina*, 2016.
- P. ZUMTHOR, *La medida del mundo*. Barcelona, Cátedra, 1994.
- PATRICK, V. DIAZ. (et.al).1982. Catalogo UAQ 370.5 E21p. "Ciudadanía". En: *Significados.com*. Disponible en: <https://www.significados.com/ciudadania/>
- PAPANASTASIOU, C. Y KOUTSELINI, M. (2003). "Developmental model of democratic values and attitudes toward social actions", *International Journal of Educational Research* 39, 539-549
- PÉREZ JUSTE, R., GALÁN, R. Y QUINTANAL, J. (2012). *Métodos y diseños de investigación en educación*. España: UNED- Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- PIAGET, J; PETERSEN, P.; WODEHOUSE, H.; SANTULLANO, L. (1967). "La nueva educación moral". Buenos Aires: Losada.
- PIAGET, J. (1932). "El criterio moral en el Niño. Las reglas del juego y La Justicia", Capítulo I y III Editorial Lozada.
- PIAGET, (1971) J. *Psicología y Pedagogía*. Ed. Ariel. Barcelona.
- PIAGET, J. (1980). *Psicología y pedagogía*. México: Ariel.
- PROGRAMA SECTORIAL DE EDUCACION 2013 -2018. SEP. MEXICO.
- PRIETO JIMÉNEZ ESTHER. *El papel del profesorado en la actualidad. Su función docente y social*. Foro de Educación Sevilla España, 2008.
- PROGRAMA NACIONAL DE EDUCACIÓN SOLIDARIA, "Aprendizaje y Servicio Solidario", Capítulo 1, Buenos Aires, Argentina.
- PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO pnud (1990)
- PUIG ROVIRA, J. M., GIJÓN CASARES, M., MARTÍN GARCÍA, X. Y RUBIO SERRANO, L. (2010) "Aprendizaje-Servicio y Educación para la Ciudadanía". *Revista de Educación*, número extraordinario 2011, pg. 45-67 Fecha de entrada: 31-12-2010 Fecha de aceptación: 1-04-2011
- PUTNAM, R. Y BORKO, H. (2000). El aprendizaje del profesor: implicaciones de las nuevas perspectivas de la cognición. En B. Biddle, T. Good e I. Goodson, (Eds.), *La enseñanza y los profesores I, la profesión de enseñar* (pg.219-309). Barcelona: Paidós.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. (2001). *Diccionario de la lengua española [Dictionary of the Spanish Language]* (22nd ed.). Madrid, Spain: Author.

- REVERTE, J. BERNABEU, ANTONIO JAVIER GALLEGO SÁNCHEZ, RAFAEL MOLINA CARMONA, ROSANA SATORRE CUERDA.(2006) “El Aprendizaje Basado en Proyectos como modelo docente. Experiencia interdisciplinaria y herramientas Groupware” Dpto. de Ciencia de la Computación e Inteligencia Artificial Universidad de Alicante Ctra. San Vicente del Raspeig s/n, Alicante {jreverte, ajgallego, rmolina, rosana}@dccia.ua.es
- RAWLS, J. (1993). Liberalismo político. Barcelona, Crítica, 1996.
- RAFFAGHELLI, JULIANA E. PEARSON, LUZ. GARCÍA REDÍN, ALEJANDRA (2012) “Desarrollo profesional docente: experiencias en Red” Instituto de Formación Continua, Universidad del Salvador, Argentina luzpearson@gmail.com Departamento de Tecnología de la Información y las Comunicaciones, Colegio Newlands, Argentina aleredin@gmail.com
- RESTREPO, J. A. (2007) “Ciudad y ciudadanía en jóvenes escolares de Bogotá, Manizales y Medellín. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales Niñez y Juventud: Vol. 5, No 1
- REVISTA EDUCACIÓN, número extraordinario 2003; “Ciudadanía y Educación. Seis preguntas sobre la ciudadanía y educación para la ciudadanía en España”. Respuestas del GREM de la Universidad de Barcelona. INCE_MEC 2003.
- REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN / Revista Ibero-americana de Educação ISSN: 1681-5653 n.º 52/5 – 10/05/10 Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI)
- RIGO, M. A Y LOREDO, J. (2001). La evaluación docente en un contexto universitario. Una propuesta formativa y humanista. En M. Rueda, A. Díaz-Barriga y M. Díaz (Eds.), Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior (pg. 55-68). México: UAM-UNAM-UABC.
- ROUSSEAU, J.J. (1999) Del contrato social. [En línea] Recuperado desde <http://coalt.mx/attachments/article/115/ROUSSEAU%20EI%20Contrato%20Social.pdf>
- SANTOS GUERRA, M. A. (1997): El crisol de la participación. Investigación etnográfica sobre Consejos Escolares de Centro. Ed. Escuela Española. Madrid.2002.
- SERNA DIMAS, ADRIAN (2015) “Ciencias sociales, pensamiento histórico y ciudadanía: entre lo alegórico y lo virtual (Colombia, 1910-2010) Revista de Estudios Sociales 2015, (52)
- SCHOLTES, A. Y MCKENNA, K. (2001). The journey through an undergraduate occupational therapy course: does it change students' attitudes, perceptions and career plans? Australian Occupational Therapy Journal, 48 (4): 157-69.

- TAPIA M. "El aprendizaje – servicio en América Latina". EN: CLAYSS. Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario. Aprender sirve, servir enseña. Buenos Aires, 2002.
- TAYLOR. Fuentes del yo: La construcción de la Identidad Moderna. Barcelona: Paidós, 1996.
- TRILLA BERNET, J. Y NOVELLA CÁMARA, A. M. (2010) Participación, democracia y formación para la ciudadanía. Los consejos de infancia. Revista de Educación, número extraordinario 2011, pp. 23-43
- NOVELLA, A.; LLENA, A.; NOGUERA, E.; GÓMEZ, M.; MORATA, T.; TRILLA, J.; AGUD, I; I Cifre-Mas J. (2014). *Participación infantil y construcción de la ciudadanía*. Barcelona: Graó.
- UNESCO, (1998) Education for the twenty-first century: issues and prospects, Paris
- UNICEF, (1999) Ciudades para la niñez. Los derechos de la infancia, la pobreza y la administración urbana.
- UNICEF Implementation Handbook for the Convention on the Rights of the Child. Weisz, G. (1986). El juego viviente: Indagación sobre las partes ocultas del objeto Lúdico, Ed. Siglo XXI
- VALLAEYS F. "El Aprendizaje Basado en proyectos Sociales como pedagogía de la Libertad" Revista PUCP. Lima Perú, 2
- VYGOTSKY L. S (2009). Interacción entre aprendizaje y desarrollo, en: El Desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Crítica: Barcelona. Brodova, E. y Leong, D. (2004). La zona de desarrollo próximo, en: Herramientas de la mente. Ciudad de México: Pearson Educación/SEP.
- VYGOTSKY, L. (1987). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. La Habana: Editorial Científico Técnica.