

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



“Promoción de la participación social en niños con altas capacidades intelectuales a través de la metodología de Aprendizaje-Servicio”

TESIS

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

Presenta:

Julieta Ortiz Espinoza

Dirigido por:

Dra. Martha Beatriz Moreno García

Dra. Martha Beatriz Moreno García
Presidente

Dra. Cintli Carolina Carbajal Valenzuela
Secretario

Dra. Candy Uribe Pineda
Vocal

Dra. Sandra Luz Guerrero Ramírez
Suplente

Mtro. Luis Manuel Pérez Galván
Suplente

Centro Universitario Querétaro, Qro.
Noviembre 2020

ÍNDICE

RESUMEN	5
ABSTRACT	5
INTRODUCCIÓN	7
Objetivo general	15
Objetivos específicos	15
CAPÍTULO 1: NIÑEZ CON AACCCII	16
1.1 Evolución del concepto de AACCCII	16
CAPÍTULO 2. CIUDADANÍA	21
2.1 Niñez y Ciudadanía	22
CAPÍTULO 3. PARTICIPACIÓN INFANTIL	24
3.1 Propuesta de Trilla y Novella	28
3.1.1 Factores moduladores de la participación	31
CAPITULO 4. APRENDIZAJE SERVICIO	33
4.1 ApS en la educación no formal	40
4.2 Rúbrica para la Autoevaluación ApS y la mejora de proyectos de ApS	41
CAPÍTULO 5: MÉTODOS	50
5.1 Tipo de investigación	50
5.2 Población	50
5.3 Procedimiento	50
5.4 Instrumentos	51
CAPITULO 6: ANÁLISIS DE RESULTADOS	53
6.1 Resultados pre y post evaluación de cuestionarios	81
6.1.1 Cuestionario de Participación <i>ad hoc</i>	81
6.2 Resultados pre y post de cuestionario “Baja visión y ceguera” <i>ad hoc</i>	89

6.3 Resultados escala de participación.....	96
6.4 Resultados de rúbrica de autoevaluación	98
CONCLUSIONES.....	105
LIMITACIONES	107
REFERENCIAS.....	109
ANEXOS	118
1. Instrumentos	118
1.1 Cuestionario de participación.....	119
1.2 Cuestionario de ceguera y baja visión	122
1.3 Rúbrica de autoevaluación	126
1.4 Gráficas de cuestionarios.....	127

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. <i>Itinerario de un proyecto de aprendizaje-servicio</i>	37
Tabla 2. <i>Rúbrica para la autoevaluación de proyectos de ApS</i>	43
Tabla 3. <i>Características de las y los participantes</i>	50
Tabla 4. <i>Instrumentos de evaluación</i>	52
Tabla 5. <i>Actividades de la fase de “Motivación”</i>	54
Tabla 6. <i>Actividades de la fase de diagnóstico</i>	60
Tabla 7. <i>Actividades de la fase de diseño y planificación</i>	65
Tabla 8. <i>Actividades de la fase de ejecución</i>	72
Tabla 9. <i>Actividades de la fase de cierre</i>	76
Tabla 10. <i>Evaluación de los dinamismos por niveles</i>	99

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura No. 1 <i>Modelo sociocultural de Gagné (1993)</i>	20
Figura No. 2 <i>Cinco contextos de participación infantil</i>	26
Figura No. 3 <i>Tipología de participación de Trilla y Novella (2001)</i>	29
Figura No. 4 <i>Cuadrantes del ApS</i>	36
Figura No. 5 <i>Itinerario de un proyecto de aprendizaje-servicio</i>	39
Figura No. 6 <i>Paseo a ciegas</i>	57
Figura No. 7. <i>Convivencia a ciegas</i>	58
Figura No. 8. <i>Niños y niñas dialogan sobre problemáticas</i>	59
Figura No. 9. <i>Visita a escuela para niños y niñas con baja visión y ceguera</i>	63
Figura No. 10. <i>Niños y niñas con AACCCII entrevistando a un integrante de LUIT</i> . 64	
Figura No. 11. <i>Niños y niñas planificando el servicio</i>	70
Figura No. 12. <i>Niños y niñas realizando trabajo en equipo</i>	71
Figura No. 13. <i>Integrantes de Ciudadanos sobresalientes grabando un Spot</i>	74
Figura No. 14. <i>Integrante de Ciudadano sobresaliente conociendo los aparatos de cabina</i>	75
Figura No. 15. <i>Participante compartiendo su experiencia</i>	77
Figura No. 16. <i>Participantes en la ceremonia de cierre</i>	78
Figura No. 17. <i>Integrante de Ciudadanos Sobresalientes en cabinas de TV UAQ</i> 79	
Figura No. 18. <i>Logos de los spots grabados por niños y niñas para el equipo de LUIT</i>	80
Figura No. 19. <i>Concepto de Participación</i>	82
Figura No. 20. <i>Lugares donde puede participar un niño una niña</i>	83
Figura No. 21. <i>¿Las y los niños necesitan permiso de un adulto para participar?</i> . 84	
Figura No. 22. <i>¿En qué momento participan las y los niños?</i>	85
Figura No. 23. <i>Nociones de un ciudadano de las y los niños con AACCCII</i>	86
Figura No. 24. <i>Acciones que hace un ciudadano</i>	87
Figura No. 25. <i>Razones por las que las niñas y niños son ciudadanos</i>	88

Figura No. 26. Razones que propician que las personas puedan tener baja visión o ceguera.	90
Figura No. 27. ¿La baja visión o ceguera afecta la capacidad mental de una persona?	91
Figura No. 28. Actividades que puede hacer una persona con ceguera que los demás no.....	92
Figura No. 29. Una persona ciega o débil visual, ¿es un ciudadano?.....	93
Figura No. 30. Razones por las que un ciego o débil visual es un ciudadano	94
Figura No. 31. Cualidades de un ciudadano	95
Figura No. 32. Evaluación pre-post de la Tipología de participación de Trilla y Novella (2001).....	97
Figura No. 33. Resultados de la rúbrica de autoevaluación.....	104

RESUMEN

Algunos niños y niñas con altas capacidades intelectuales (AACCI) se caracterizan por desarrollar una mayor sensibilidad social, empatía y sentido de justicia, además de tener facilidad y rapidez en la adquisición de nuevos aprendizajes con respecto a sus pares con inteligencia promedio. A pesar de tales cualidades y habilidades, son una población educativamente desatendida, de acuerdo con sus necesidades y características. Sus habilidades intelectuales, sociales y emocionales generalmente no son identificadas ni estimuladas en el ámbito educativo, por lo cual suelen experimentar desinterés y desmotivación molesta en el aula. Para favorecer su desarrollo se implementó la metodología de Aprendizaje Servicio (ApS) en un grupo extraescolar de niños y niñas con AACCI que integran un programa de la Universidad Autónoma de Querétaro, para motivarlos a aplicar sus habilidades intelectuales y socioemocionales a través de dicha metodología, la cual no había sido previamente aplicada en una población con AACCI. Se identificó en niños y niñas interés por investigar y colaborar, además de un cambio notable en su concepción de participación ciudadana y la obtención de nuevos aprendizajes acerca de la problemática en la cual decidieron participar activamente, con acciones concretas para apoyar a personas con discapacidad visual. La metodología de ApS permitió que los participantes reconocieran su potencial para llevar a cabo mejoras colectivas, la adquisición de nuevos conocimientos y habilidades; además modificar su concepto de participación y ciudadanía.

PALABRAS CLAVE: Niños y niñas, altas capacidades intelectuales, participación social, aprendizaje servicio, ciudadanía, discapacidad visual.

ABSTRACT

Some children with high intellectual capacities, in addition to high intellectual potential, are characterized by developing greater social sensitivity, empathy and a sense of justice, also they have facility and speed to learn new learnings than their peers with average intelligence. Despite these qualities and abilities, they are an educationally neglected population according to their needs and characteristics. Their intellectual, social and emotional skills are generally not identified or stimulated

in the educational environment, and therefore they often experience disinterest even desmotivation in the classroom. To promote their development, Service-Learning methodology was implemented in an extracurricular group of children with high capacities of a program of the Autonomous University of Querétaro, to motivate them to apply their intellectual and social-emotional skills through this methodology that had not been previously applied in this population. Children were identified as being interested in researching and collaborating, and there was a notable change in their concept of citizen participation and learning about the problem in which they decided to contribute actively with concrete actions to support people with visual impairment. The Service-learning methodology allowed the participants to recognize their potential to carry out collective improvements. Also evidenced the acquisition of new learnings and abilities; even modify their concept participation and citizenship.

Keywords: Children, high intellectual capacities, social participation, Service-learning, citizenship, visual impairment.

INTRODUCCIÓN

Personas con Altas Capacidades (AACCCII) han existido a lo largo de la historia, sin embargo, su estudio, diagnóstico e intervención educativa son relativamente recientes (Peñas, 2006). Estados Unidos de América es uno de los países pioneros en investigar a niños con AACCCII, inicialmente dichos estudios se limitaron sólo a la detección y ponderación del cociente intelectual (CI). Existe una evidente diferencia entre la cantidad de investigaciones que se ocupan del análisis de la cognición y la escasa cantidad de estudios interesados en el área social y emocional de personas con AACCCII. En cuanto al ámbito emocional, Peñas (2006) puntualiza las características, sociales, emocionales y morales de esta población, las cuales son: mayor empatía, notable sentido de justicia, gran curiosidad y evidente honestidad, entre otras. Además, la autora analizó el ajuste psicológico por parte de las y los alumnos con AACCCII frente a la colectividad, mostrando evidencia que las y los niños con AACCCII tienen las mismas herramientas sociales y emocionales que sus otros compañeros. Otros estudios como los de Hollingworth (1942); Roedel (1986) y Silverman (1993) (en Peñas, 2006) abordan la vulnerabilidad de las personas con AACCCII, la cual se presenta debido a que profesores y compañeros ignoran el conjunto de habilidades y características que los niños con AACCCII poseen.

Desde 1960 en países como España, Argentina y Estados Unidos se realizan investigaciones realizadas en niños y niñas con AACCCII. México en 1980 la autoridades comienzan a referirse a esta población en documentos oficiales, sin embargo, es hasta 1994 cuando se lleva a la práctica dicha atención, por ende, México muestra rezago en la cobertura y calidad de los servicios educativos brindados. A lo anterior se suma el limitado conocimiento y escasa identificación de personas con AACCCII (Yáñez, Valdés, & Vera, 2012). Valdés, Arreola, y Montoya (2012) realizaron una revisión de publicaciones mexicanas de 1992-2011 y encontraron 11 investigaciones, de las cuales sólo un estudio (Gómez, & Valadez, 2010) analizaba las habilidades interpersonales en niños y niñas con AACCCII ponderándolas a la par de sus compañeros, las restantes abordaban temas

cognitivos, sin embargo no se encontró evidencia de investigaciones que aborden el tema de la participación infantil. Borges, Hernández-Jorge, y Rodríguez-Naveiras (2011) contrastaron la relación que existe entre adaptación y AACCCII en 2374 estudiantes de secundaria, de los cuales el 46.8% eran varones y 53.2% mujeres, pertenecientes a 39 escuelas de la comunidad autónoma de Canarias. Dicho estudio mostró evidencias de que los alumnos con AACCCII no presentan diferencias en su adaptación personal, social y escolar, concluyendo que no existe evidencia que permita sostener que los alumnos y alumnas con AACCCII son inadaptados. Martínez, De Miguelsanz, Del Caño, De Frutos Diéguez, y González, (2010) realizaron una investigación con 41 alumnos y alumnas con AACCCII de 6 a 12 años que participaban en un programa de enriquecimiento extracurricular. El objetivo de la investigación fue estudiar la forma en que niños y niñas con AACCCII expresaban sus emociones y si existía una diferencia significativa entre ellos y ellas respecto al género y edad cronológica; identificaron que los niños expresan de manera escrita emociones más profundas referidas al miedo, por su parte las niñas expresan con más intensidad de manera escrita emociones como la sorpresa, alegría y tristeza; existe una mayor fluidez verbal de las emociones en las chicas en comparación con los chicos y que efectivamente la edad es un factor que repercute en la expresión de emociones.

Valadés, Pérez y Beltran (2010) realizaron un estudio triple, el cual exploró si había diferencias en la inteligencia emocional entre sujetos talentosos y no talentosos, si las diferencias dependían de la escalada de medida utilizada y si había diferencia por razones de género. La muestra constó de 363 estudiantes de secundaria cuyas edades oscilaban entre los 12 y 13 años, del total de estos alumnos, sólo 94 (59 mujeres y 35 hombres) eran alumnos con AACCCII. Los resultados evidenciaron que los y las alumnas con AACCCII poseen mayor inteligencia emocional con respecto a sus compañeros; con respecto a su segundo objetivo, se muestran resultados que sustentan la idea de que los alumnos con AACCCII poseen un mejor manejo del estrés con respecto a las escalas de medida utilizadas; por último, sus resultados mostraron, que las puntuaciones de las chicas fueron superiores con respecto a los chicos, sin importar si estas tenían AC o no.

La atención y estudios de niños y niñas con AACCCII se han realizado desde diversas corrientes y teorías, todas ellas procurando la formación, promoción y fortalecimiento de diversas habilidades emocionales o sociales, lo cual ha coadyuvado a la visibilización de las y los menores. Existen muchos modelos educativos y pedagógicos para promover el desarrollo íntegro de las y los niños, sin embargo, la participación social es un ámbito que debe priorizarse, pues contar con la participación activa de la niñez sólo puede traer consigo beneficios para una sociedad (Carmona, 2008). Cabe señalar que la población de niños y niñas con AACCCII al tener tantas habilidades puede contribuir de manera especial en el desarrollo social de su entorno, pues su sentido de justicia, empatía y solidaridad, entre otras habilidades, les permite apreciar problemáticas que son desapercibidas o normalizadas para sus pares (Valdés, Sánchez, & Yáñez, 2013).

Pérez y Domínguez (2000) y López (2002) mencionan la importancia de comprender y percibir las características de los y las niñas con AACCCII desde su entorno, incluyendo: familia, escuela y las características individuales de cada niño y niña, para brindarles una atención integral la cual favorezca su desarrollo e integración. Por consiguiente es necesario promover investigaciones que aborden la participación social de alumnos y alumnas con AACCCII, ya que esta población presenta características emocionales, sociales y morales intensas, tales como: “sensibilidad emocional, gran consciencia emocional, empatía, perfeccionismo, perseverancia, altas expectativas, miedo al fracaso, idealismo, devoción hacia la verdad y la equidad, gran sentido de la justicia social, coherencia y responsabilidad social, preocupación por la muerte y el sentido de la vida, mayor independencia y diferencia de opiniones frente al grupo de iguales, rebeldía y gran sentido del humor, entre otras” (Peñas, 2006, pág. 85). Estas características permiten a las y los niños con AACCCII diferenciarse no sólo por su inteligencia sino también, en el procesamiento de la información, motivando su dominio de las relaciones sociales y personales (Peñas, 2006), además poseen todas las facultades necesarias para desarrollarse plenamente como ciudadanos y ciudadanas con una participación genuina. Ya que al tener un mayor desarrollo surge la necesidad de orientación y

de poner en función sus habilidades empáticas, sociales y emocionales, cualidades que son deseadas en un ciudadano.

La población de niños y niñas con AACCCII tienen sus particularidades como grupo, sin embargo también es cierto que pertenecen a una sociedad, por ende también se ven afectados por los problemas sociales (Sánchez, 2008) frente a los cuales tienen ideas para mejorar o cambiar sus realidades; por lo anterior es importante promover en las y los niños la participación y formación ciudadana, ya que esto les permitirá desarrollarse como individuos responsables, participativos y comprometidos no sólo en el bienestar personal sino también en el colectivo; características que son la base de la educación para la ciudadanía. Desempeñarse como ciudadanos podría facilitar el desarrollo de actitudes y habilidades necesarias para actuar como ciudadanos responsables, promoviendo su empatía, el trabajo en equipo, el establecimiento de normas que les permitan relacionarse con sus semejantes, reconociendo, valorando y respetando a los otros individuos y a sí mismos, con el objetivo de crear redes sociales con sus iguales y con los adultos. Aunando a lo anterior, las actividades grupales ofrecen la oportunidad de convivencia con niños y niñas con quienes pueden identificarse debido a que poseen características y necesidades similares (López-Aymes, 2012). Por lo anterior es pertinente promover en los niños y niñas en general y en niñas y niños con AACCCII, la participación social y ciudadanía. Los niños y niñas con AACCCII están posicionados en una posición vulnerable debido a la desatención social y educativa; lo cual impide el alcance de una participación socialmente comprometida, es necesario darle voz a esta población ya que con todos los talentos y habilidades que poseen, pueden colaborar activamente en diversos proyectos sociales y escolares. Además, es importante recalcar la importancia de la intervención sistemática y bien articulada hacia este sector, para proporcionarles una atención completa, la cual permita fortalecer y desarrollar en plenitud todas sus capacidades.

Estudiar la población de niños y niñas con AACCCII, contribuye a evidenciar las características, sociales, emocionales y morales que poseen, pero también hacer

notar las dificultades a las que se enfrentan todos los días, al tener peculiaridades tan especiales. Sin embargo, no se ha dado la dirección y atención necesaria por parte del estado hacia niños y niñas con AACCCII, lo cual ha limitado el pleno desarrollo de sus habilidades y destrezas.

Galdó considera que el 2% de la población presenta AACCCII, sin embargo, el 98% no han sido diagnosticados (Galdó, 2007). Tal realidad se repite en México, pues según la Organización Mundial de la Salud

“en nuestro país existen 3 millones de personas con AACCCII, en el ámbito infantil, existe casi un millón de niños, niñas y adolescentes entre 3 y 16 años con estas características, población que no ha sido atendida según las necesidades que poseen, y debido a la carencia de apoyos gubernamentales y de Asociaciones Civiles, de la población total sólo el 5% es diagnosticado como niños y niñas con AACCCII”. (Valdés, Sánchez, & Yáñez, 2013)

El resto de las personas con AACCCII quedan a la deriva de sus oportunidades y limitaciones personales y sociales.

En México (INEGI, 2015) existen 22.2 millones de niños y niñas en edad escolar, es decir entre 4 y 15 años, el 2% de esta población posee un CI clasificado como AACCCII, por lo tanto, aproximadamente 44 000 niños y niñas mexicanos son alumnos y alumnas con AACCCII. En Querétaro para el ciclo 2017-2018 se inscribieron 370,618 alumnos de educación básica (USEBEQ, 2018), serían entonces 7412 alumnos con AACCCII, de los cuales no se tiene ningún registro de su existencia. Evidenciando que el sistema educativo no ha podido satisfacer las necesidades educativas y socioemocionales de los y las niñas con AACCCII.

En México la identificación y educación de niños y niñas con AACCCII en educación básica, ha sido insuficiente ya que el sistema educativo carece de los recursos y personal preparado para poder detectar y satisfacer las necesidades educativas, sociales y emocionales de estos estudiantes (Chávez, Zacatelco, & Acle, 2014).

Situación que deja en desventaja a esta población pues tomando en cuenta las cualidades de las y los niños con AACCCII, es posible esperar que sus formas de expresión puedan ser enriquecedoras y acertadas para la sociedad que los rodea.

Debido a la necesidad de normalizar la participación de la niñez, se han desarrollado diversas metodologías para promover la participación de menores. En específico la metodología denominada Aprendizaje Servicio (ApS) ha cobrado importancia, pues ha mostrado resultados idóneos en diversas poblaciones.

Vélez (2014) desarrolló ApS con niños y niñas en etapa infantil (algunos con discapacidad). El objetivo era desarrollar una experiencia de ApS en educación infantil que posibilitara una educación inclusiva, ya que el servicio brindado era a favor de un centro que atiende a jóvenes y adultos con discapacidad (EQUA). El servicio y los contenidos obtenidos fueron acerca de la cultura del reciclaje.

En Argentina se aplica ApS en poblaciones de educación no formal como el “Programa de tutorías” de la Fundación del Viso, en el cual jóvenes apoyan a niños, niñas y adolescentes con riesgo pedagógico, dicho programa está vinculado con 6 escuelas (Wagner, 2007). Otro de los programas es “Uniendo Metas” de la Asociación Conciencia en el cual adolescentes son capacitados en temas de política internacional, sobre resolución y negociación de conflictos, y ellos a su vez viajan por Argentina capacitando a más adolescentes (Di Secco, 2007).

Esta metodología ha mostrado resultados muy notorios en cuanto a la promoción de ciudadanía en quienes la desarrollan, pues se han convertido en participantes activos y comprometidos de su entorno.

Las experiencias de aprendizaje-servicio permiten a niños y niñas, adolescentes y jóvenes aplicar sus saberes al servicio de las necesidades de su comunidad. Simultáneamente, esta acción solidaria en contextos reales les permite aprender nuevos conocimientos y desarrollar saberes para la vida, el trabajo y la participación ciudadana. Este tipo de experiencias permiten realizar una contribución concreta y evaluable a la vida de una

comunidad, y también mejorar la calidad e inclusividad de la oferta educativa formal y no formal .(Tapia, 2010; pág. 3)

Por lo tanto fomentar la participación en niños y niñas en conjunto con el aprendizaje basada en la experiencia, el enlace de contenidos curriculares y el compromiso social, les permite a las y los niños analizar las necesidades del ambiente que los rodea y además ponerse en acción para mejorarlo (Tapia, 2010), si a lo anterior aunamos el sin número de aptitudes que poseen los individuos con AACCCII, las ideas que pueden generar servirían para visibilizar a esta población, obteniendo resultados excelentes.

La revisión de la literatura realizada hasta el momento no hace referencia a investigaciones en niños y niñas con AACCCII abordando el área de participación social. La metodología de ApS tampoco se ha desarrollado en esta población, lo cual denota la necesidad de trabajar con este grupo y esta metodología, con el objetivo de crear un nuevo marco de intervención que favorezca y promueva la participación infantil de niños y niñas con AACCCII.

En la actualidad, las formas de organización política y social no permiten que las y los niños se involucren de forma activa en los procesos de toma de decisiones, a pesar de que este hecho forma parte de un derecho humano: la participación social. Por el contrario, la sociedad ha evidenciado sus dudas sobre la capacidad de participación de las y los menores, como señala Trilla y Novella (2011) es necesario promover la participación social de niños y niñas haciéndolos partícipes de su realidad, y así puedan involucrarse en el entorno que los rodea, además de promover y ejecutar mejoras en él, ya que la participación social como herramienta permite la formación de una ciudadanía basada en valores democráticos.

Educar para la ciudadanía debe ser un eje principal del sistema educativo, y más aún cuando hablamos de niños y niñas con AACCCII, ya que debido a la capacidad intelectual que poseen, pueden contribuir de diversas maneras a mejorar su entorno, sin embargo, el ambiente escolar no es el único donde se puede educar en ciudadanía, sino también aquellos espacios sociales donde exista un encuentro

entre individuos (Bolívar, 2007). Lo anterior permite que se pueda promover la educación ciudadana en actividades extracurriculares. Asimismo, educar en ciudadanía desde edades tempranas es relevante ya que se desarrolla pensamiento crítico, participativo y autónomo, al mismo tiempo mejora las relaciones entre el grupo escolar, familiar y comunidad (Carmona, 2008).

Fomentar la participación activa de niños y niñas con AACCCII procurando generar relaciones comunidad-individuo, no es una tarea sencilla, pues implica la gestión de espacios y el involucramiento de diversos actores, sin embargo, la metodología de ApS permite establecer este puente, involucrando como actores principales a los y las niñas y no a las autoridades (Gallego-Henao, 2015). Hecho que fortalece su autonomía y participación, factores que beneficiarían emocional, personal y socialmente a la población de niños y niñas con AACCCII.

Con base a lo anterior se puede considerar que la metodología de ApS promueve la visibilización, fomento y desarrollo de la participación social de niños y niñas (Trilla & Novella, 2011), por lo cual se espera que su aplicación en un grupo de niñas y niños con AACCCII, los favorezca integralmente.

Es necesario reconocer a los niños y niñas en general como agentes protagónicos de todo proceso, debido a que es la mejor manera de ver y entender sus necesidades y proponer que las políticas, planes, proyectos y programas que se desarrollan en cualquier nación estén pensados por y desde ellos; lo que permitirá el fortalecimiento de la autonomía y la seguridad de los niños y niñas (Gallego-Henao, 2015). Promover y evidenciar el desarrollo social de la población con AACCCII, permite la visibilización de esta población y el ejercicio de un derecho que les ha sido negado.

En Querétaro se atiende extracurricularmente a esta población vulnerable, sin embargo, la cantidad de niños y niñas atendidos es mínima, debido a que un gran número de menores con AACCCII son diagnosticados con trastorno por déficit de atención, hiperactividad o autismo (CEPAC, 2019) uno de los programas que ha cobrado importancia en el estado es el programa de Ciudadanos Sobresalientes de la Universidad Autónoma de Querétaro. Pese a los esfuerzos realizados por padres

de familias y algunos docentes, sigue existiendo carencia de programas y recursos educativos encaminados a satisfacer las necesidades de esta población (Moreno & Ortiz, 2020), pues la atención debería darse tanto en las escuelas, en los hogares y fortalecerse con programas extraescolares pues es determinante contar con la participación social de niños y niñas con AACCCII, pues debido a los talentos y habilidades que poseen y la obtención de herramientas sociales, coadyuvarían a la participación social de calidad por parte de estos niños y niñas. Con base en lo anterior surgió el interés de cuestionar si ¿la metodología de ApS favorece la participación social de niños y niñas con AACCCII? Por lo cual se plantearon como objetivos:

Objetivo general

Identificar si la aplicación de la metodología ApS favorece la participación social de niños y niñas con AACCCII.

Objetivos específicos

- ❖ Identificar el grado y forma de la participación de niños y niñas con AACCCII.
- ❖ Comparar los grados y formas de participación de niños y niñas con AACCCII pre y post intervención.

CAPÍTULO 1: NIÑEZ CON ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES

1.1 Evolución del concepto de Altas Capacidades Intelectuales

En la actualidad existen diversas concepciones y posturas que buscan definir y explicar a las y los niños con AACCI, sin embargo, aún no existe una definición universal a este concepto. La Secretaría de Educación Pública los define como

Los niños, niñas y jóvenes con AACCI son aquellos capaces de destacar significativamente del grupo social y educativo al que pertenecen en uno o más de los siguientes campos del quehacer humano: científico-tecnológico, humanístico-social, artístico o acción motriz. Estos alumnos, por presentar necesidades específicas, requieren de un contexto facilitador que les permita desarrollar sus capacidades personales y satisfacer sus necesidades para su propio beneficio y el de la sociedad. (SEP, 2006, pág. 59)

Se han planteado diversas definiciones cuyas diferencias radican en factores socioculturales. La diversidad de definiciones existentes ha motivado confusión en los términos además de dificultades pedagógicas para la atención de niños y niñas con AACCI (Peñas, 2006). Términos como “superdotado”, “talentoso”, “prodigio”, “brillante”, entre otros, son usados como sinónimos para referirse a las y los niños con AACCI. Para algunos expertos sobre el tema (Hume, 2000; Pérez y Domínguez, 2000), esta diversidad de definiciones aparece cuando se traduce la palabra *gifted* al español, posicionando todas las traducciones por “encima o sobre” las características “generales” de otras niñas y niños.

En 1972 en el Congreso de Estados Unidos, Marland, presenta la primera definición oficial de los individuos con AACCI:

Aquellos que son identificados por profesionales cualificados capaces de desarrollar un alto rendimiento debido a sus aptitudes y que requieren una educación diferencial, para promover sus aportaciones para ellos mismos y la sociedad. Incluye a los sujetos que logran un rendimiento demostrable o tienen un potencial extraordinario en alguna de las siguientes áreas: capacidad intelectual general, aptitud académica específica, pensamiento productivo o creativo, capacidad de liderazgo, habilidades en artes visuales y de representación, y/o habilidades psicomotrices. (Marland, 1972, pág. 43)

La mayoría de las y los niños con AACCI poseen características particulares, por ejemplo, “una inteligencia excepcionalmente alta, rapidez y calidad en los procesos de aprendizaje, fuerte autorregulación cognitiva, motivación intrínseca por aprender, y elevada creatividad” (Alonso, 2003; Paba, Cerchiaro y Sánchez, 2006; Shore y Kanevsky, 1993 en Valdés, Sánchez, & Yáñez, 2013, pág. 26). Debido a las características anteriores tienen mayores recursos sociales, emocionales e intelectuales para contribuir en el desarrollo social y la competitividad de su entorno, ya sea educativo, familiar o social (Valdés, Sánchez y Yáñez, 2013). Coleman y Gross (2000, en Conejeros, 2011) aluden al estudiante con AACCI como sujetos que son más sensibles, perfeccionistas, autocríticos e hiperactivos.

La formación para la participación social en estos niños y niñas sería un recurso inigualable para la sociedad, pues tendría ciudadanos y ciudadanas verdaderamente involucrados en su entorno, ciudadanos comprometidos en la mejora de comunidad, escuela, familia y sociedad en general.

A continuación, se muestra un compendio de los diversos enfoques teóricos para las AACCI:

- a)** Marland (1972), considera las AC para diversos talentos o diferente contenido.
- b)** Teoría de Renzulli (1994) define la superdotación basada en tres componentes: la alta habilidad, la motivación intrínseca y la creatividad.

c) Modelos socioculturales (Tannenbaum, 1997; Mönks, 1992) los cuales consideran importante la implicación del papel familiar y de la sociedad como aspectos determinantes para el desarrollo de los individuos con superdotación.

d) Modelo Sternberg (1997) explica la compleja configuración cognitiva y creativa de los superdotados, con base a la teoría Triárquica de Sternberg.

En la presente investigación se retomarán únicamente las bases del modelo sociocultural de François Gagné (1993). Ya que con su modelo diferenciador de dotación y talento (1993) ha podido explicar y atender a individuos con AACCI sin negar la presencia de componentes biológicos o hereditarios, sin embargo, no son determinantes para él.

Su modelo describe las tres características básicas que deben cumplirse para poder hablar de superdotación y talento (dotación, proceso de desarrollo de talentos y talento), también agrega algunos factores intrapersonales que afectarán o favorecerán el desarrollo de dichas habilidades, factores como: el físico, mental, la motivación, voluntad y conciencia; factores ambientales como: el medio, servicios e incluso las particularidades del mismo individuo, Gagné insiste en que todos los factores influyen en el proceso de desarrollo del individuo. Para este autor es importante distinguir entre individuos dotados y talentosos, los primeros son definidos como aquellos que poseen y usan habilidades naturales superiores, no entrenadas y espontáneamente expresadas (Gagné , 2009); a su vez define a los talentosos como aquellos que tienen dominio de un conjunto habilidades sistemáticamente desarrolladas en un campo de la actividad humana, lo cual posiciona a los individuos que las posee en un grado superior frente a individuos de su misma edad.

Categoriza los dones en seis subcomponentes: los primeros cuatro pertenecen al ámbito mental como lo son el intelectual, creativo, social y perceptual, y los dos restantes al ámbito físico, en el cual se incluyen: las capacidades musculares de movimientos amplios y las capacidades asociadas al control y reflejos motores finos (Gagné, 2009).

A su vez, los talentos los categoriza en 9 campos; académico, ciencia y tecnología, técnico, artes, juegos, servicio social, ventas/administración, operaciones comerciales, deporte y atletismo.

Lo que Gagné describe en su modelo es que las aptitudes actúan como materia prima de los talentos. Por lo cual, la evidencia del desarrollo de estos talentos en las personas con AACCCII puede verse desde tres aspectos:

1) Actividades: las cuales se inician cuando el sujeto tiene acceso a programas de aprendizaje (escolares y/o extraescolares), dichos programas deben estar enfocados en la impartición de diversos contenidos como los científicos, sociales y emocionales; su importancia radica en la intervención y atención de la persona con AACCCII.

2) Inversión: Se refiere a la duración de los programas de aprendizaje (escolares y/o extraescolares), lo cual implica invertir dinero tiempo y esfuerzo por parte del o la estudiante.

3) Progreso: implica el desarrollo, continuidad, perseverancia y desempeño de la o el estudiante desde su ingreso a los programas de aprendizaje (escolares y/o extraescolares) hasta la culminación de estos.

Es importante señalar que Gagné (1993) menciona que todos y cada uno de los componentes son de suma importancia para lograr un desarrollo óptimo del individuo, sin embargo, cada individuo avanza y se desarrolla de una manera única.

Por lo anterior cobra relevancia motivar e implicar a niños y niñas con AACCCII en procesos de aprendizaje que les permitan usar y desarrollar el sin fin de habilidades, capacidades y aptitudes que poseen, posicionándolas para la obtención de un beneficio propio y colectivo, pues si bien los factores sociales no son determinantes en el aprendizaje de nuevos conocimientos, según Gagné (2003), sí influyen de manera importante en la motivación de las y los estudiantes.

Figura No. 1

Modelo sociocultural de Gagné (1993)



Nota: adaptación de Gagné (2009; pág. 11)

Este modelo es una representación estrictamente conductual del sinnúmero de influencias que promueven, facilitan o en su defecto obstaculizan y bloquean la adquisición de nuevas competencias en niños y niñas con AACCCII. Como se vio, las capacidades naturales propician significativamente la aprehensión de nuevos conocimientos, sin embargo, no determinan dicha aprehensión, Gagné concluye enfatizando que la superdotación es una competencia elevada de uno o más dominios (intelectual, socioafectiva, creativa, sensoriomotora). El talento por su parte es el rendimiento por encima de la media en uno o más campos (académico, artístico, técnico, interpersonal y atlético).

En este capítulo se abordó el recorrido histórico del concepto de AACCCII, sin embargo, día a día aparecen nuevas teorías, aportaciones y definiciones acerca de

estas habilidades, lo que no puede dejarse de lado es la importancia de promover sus habilidades, dones y destrezas de manera que puedan usarlos en beneficio propio y por supuesto en ayuda de la sociedad en general.

CAPÍTULO 2. CIUDADANÍA

El término ciudadano refiere una definición de identidad de las y los individuos en el espacio público, es decir, al modo en el que los individuos interactúan con los demás, dentro de una colectividad organizada políticamente (Thiebaut, 1998). En ocasiones también se asocia a las formas en las que debería actuar un individuo en la esfera pública, sin embargo, es necesario hacer la distinción entre lo qué es un ciudadano y lo que debe ser un ciudadano, la segunda generalmente depende del modelo con el que se describa la primera (Antxustegi, 2010).

La ciudadanía se refiere a tres aspectos: 1) la adherencia del individuo a una colectividad, es decir, la ciudadanía es vista desde un estatus formal o político que posee condicionantes cuya presencia o ausencia determina el contenido del mismo estatus. 2) la pertenencia del ciudadano, esta pertenencia trasciende los derechos y deberes que posee un sujeto, también se refiere a la consciencia de pertenecer a una comunidad, integrada por una fuerte cohesión social y con una propia consciencia de grupo (Antxustegi, 2010). Marshall define a la ciudadanía como: “estatus que se concede a los miembros de pleno derecho de una comunidad” (Marshall & Bottomore, 1998, pág. 37); también señala que existen tres categorías de derechos que han sido establecidos históricamente: a) los derechos civiles, aquellos que conforman la base para la libertad individual, b) los derechos políticos, referentes a las prácticas políticas y c) los derechos sociales, espectro que contiene las bases para el bienestar social del individuo. 3) participación, posicionada como el elemento central de la concepción original de ciudadanía, sin embargo, en la democracia actual la participación queda relegada, pues la característica imperante es la pasividad de la ciudadanía.

Trilla (2010) refiere tres niveles de ciudadano: como condición legal, es decir sujetos de derechos y deberes establecidos; la segunda como ciudadano consciente y responsable conocedor de sus derechos y deberes, y con capacidad de ejercer y defender sus derechos y cumplir sus deberes. La tercera es la de ciudadano participativo, crítico y comprometido, el cual es un ciudadano solidario y transformador. Cohen (2013) habla de ciudadanos en abandono, los cuales se caracterizan por ser apolíticos, pasivos y que abandonaron la posibilidad de influir en las instituciones políticas, y de ciudadanos en acción los cuales son públicos, políticos y conocen su capacidad de influir en su entorno social y político.

Reconocer al ciudadano como sujeto de derechos, implica condicionar la ciudadanía a la amplitud y características del disfrute de esos mismos derechos. (Antxustegi, 2010). Por ende, es necesario formar y capacitar a niñas y niños con el objetivo de que recobren espacios públicos y políticos que históricamente les han sido arrebatados, evidenciando sus habilidades y capacidades para ejercer su ciudadanía.

2.1 Niñez y Ciudadanía

Las niñas y los niños poseen grandes potencialidades para ser seres políticos, ya que son capaces de construir, discutir y reflexionar acerca de la sociedad en la que viven, por el simple hecho de ser ciudadanos que habitan un espacio en común (Campo, 2016) y además porque todo lo que acontece en su entorno los afecta directamente a ellos.

El concepto de ciudadanía que se había expuesto en la antigüedad estaba dotado, de desigualdad, exclusión, pasividad, por lo que su aplicación en la actualidad sería obsoleta. Por lo anterior, se ha tenido la necesidad de resemantizar el concepto de ciudadanía, con un discurso, incluyente, intercultural, responsable, activo, crítico, económico, sin la sujeción a un territorio y con la ilimitada participación de los individuos en la política pública (Villafranca y Burrais, 2009, citados en Gallardo,

2009). En la ciudadanía, como el rol que asume cada miembro de un grupo social dentro de su comunidad, el ciudadano o ciudadana se siente incluido en su entorno, y por consiguiente es un actor que toma parte en las decisiones (Gallego-Henao, 2015). Por lo anterior, se evidencia la necesidad de reconocer la participación de los infantes como motor principal para crear ciudadanos responsables, activos y participativos, comprometidos con su entorno individual y social, sin ser excluidos por su edad.

Las niñas y los niños han sido una población excluida en la reflexión y participación política, en la construcción de nuestra sociedad y de la misma concepción de ciudadanía, por ende, abordar esta concepción desde la visión de niñas y niños, debería partir desde conocer las concepciones que ellas y ellos tienen, analizar sus prácticas, identificar sus fundamentos y reconstruir sus percepciones, lo cual permitiría la vinculación de procesos de formación ciudadana en un sector vulnerable.

Generalmente las niñas y niños no son concebidos como ciudadanos (Cabrera, 2002 en Gallardo, 2009) ya que la concepción popular es que la ciudadanía es un estatus que se adquiere por decreto al cumplir la mayoría de edad y al ejercer el voto en procesos de elección. Pero la educación ciudadana democrática implica un proceso educativo que requiere ejercicios de participación desde la infancia (Galván & Ochoa, 2017), promover la participación social en niños y niñas con AACCCII promete motivar a los niños y niñas a investigar, participar socialmente, favorecer su desarrollo cognitivo y socioemocional. El eje de la educación para la ciudadanía es la participación social, entendida como una corresponsabilidad entre familia y sociedad, que promueve en los niños y niñas a convertirse en seres individuales y sociales, tolerantes de la diversidad de los otros (Carmona, 2008). Formar en ciudadanía a niños y niñas con AACCCII, permitirá fortalecer las habilidades que poseen (Campo, 2016) y percibir e investigar problemáticas que pueden pasar desapercibidas para sus pares, lo cual puede favorecer, con apoyo de una acertada intervención educativa, la formación de ciudadanos informados, activos y

transformadores. Según Cohen (2013) la ciudadanía activa permite que desde edades tempranas se apropien de manera activa derechos y obligaciones.

Por lo anterior se busca incorporar en niñas y niños metodologías que les permitan reforzar y desarrollar las habilidades y cualidades que poseen, las cuales son fundamentales para visibilizar su participación y ciudadanía.

Como vimos en este capítulo, históricamente se han ignorado las habilidades y capacidades de participación y ciudadanía de niños y niñas, sin embargo, es necesario implementar urgentemente metodologías que visibilicen las notables aportaciones de esta población.

CAPÍTULO 3. PARTICIPACIÓN INFANTIL

El documento internacional más consensuado a favor de los derechos de niñas y niños es la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño de 1989, en los artículos 12 al 17, establece la capacidad de niños niñas y adolescentes de expresar su opinión y ser escuchados, asimismo concibe el derecho a la información, el derecho a libertad de pensamiento, el derecho a la protección de su bienestar físico y emocional; conjuntamente dicha convención reconoce tres principios reconocidos como las 3 “Ps”: Derecho de Provisión, Derecho de Protección y Derecho de Participación; las dos primeras “Ps” se relacionan con derechos tradicionales, mientras que la tercera está vinculada a derechos y libertades civiles de las y los menores de edad, no obstante, dicha participación no va encaminada al derecho al voto, sino al derecho a ser considerados como ciudadanos auténticos con el derecho a expresarse y ser tomados en cuenta, escuchados y consultados con respecto a las decisiones que se tomen en todos los aspectos de su vida. Esta convención al posicionar a niñas y niños como sujetos de derechos, también los posiciona como ciudadanos (MEPSD, 2008).

La definición de Participación Infantil según Hart (1993) es:

“el proceso de compartir las decisiones, que afectan la vida propia y la vida de la comunidad en la cual se vive. Es el medio por el cual se construye una democracia y es un criterio con el cual se deben juzgar las democracias. La participación es el derecho fundamental de la ciudadanía.” (Hart, 1993, pág. 74)

El mismo autor refiere que la participación implica en un primer momento aportar y cooperar para el progreso común. En un segundo momento implica generar en niñas, niños y adolescentes confianza en sí mismos, así como un principio de iniciativa. En un tercer momento implica ubicar y reconocer a niñas, niños y adolescentes como sujetos sociales capaces de expresar opiniones y tomar decisiones con respecto a asuntos que les afectan, en ámbitos como la familia, la escuela y el entorno social que los rodea.

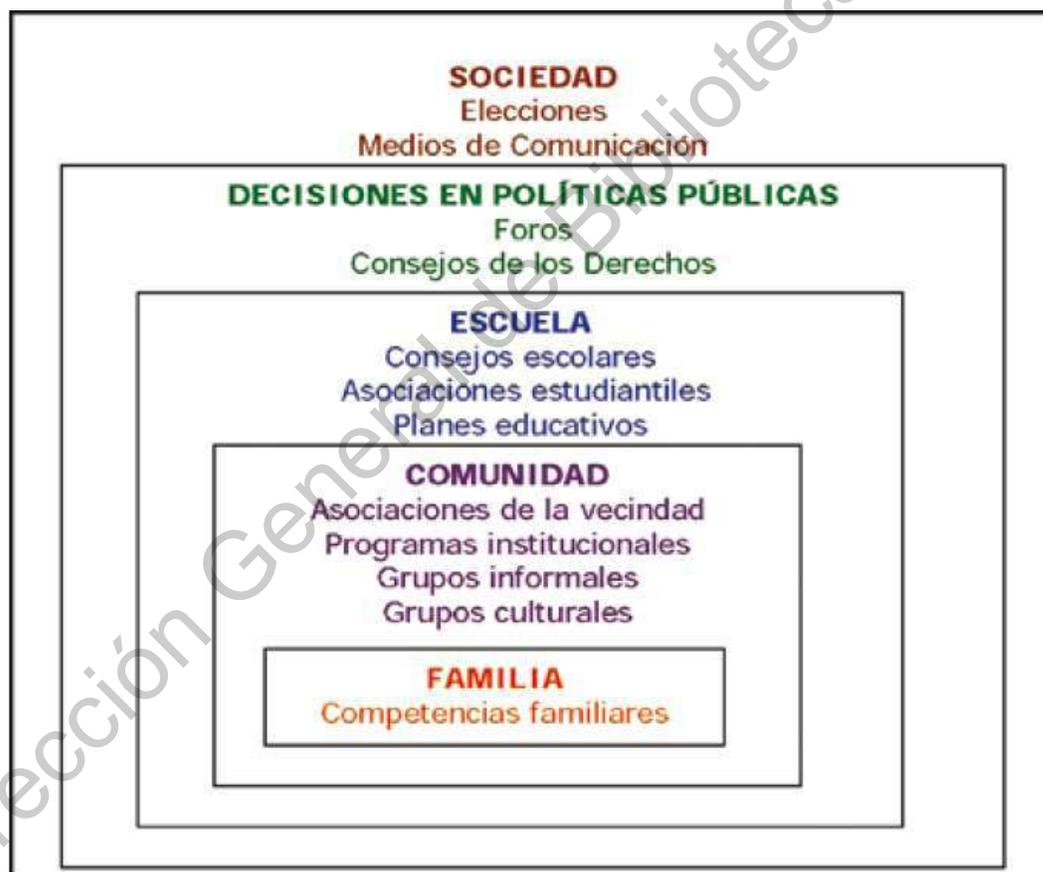
Pese a que la participación infantil implica necesariamente el protagonismo de niñas, niños y adolescentes, no puede concebirse como un fenómeno separado de las y los adultos, sino por el contrario en necesaria la interacción entre ambas partes como un proceso de aprendizaje y socialización mutuo (MEPSD, 2008).

Apud (2005) refiere que la participación infantil constituye uno de los derechos más importantes de toda persona que forme parte de una comunidad democrática. Por lo tanto, la participación infantil es un derecho que no puede ser limitado por la edad, raza, género o discapacidades, debido a que el ser humano desde que nace participa según sus capacidades y necesidades. Hacer referencia a la participación infantil necesariamente implica un acercamiento a los conceptos: democracia, protagonismo infantil y ciudadanía (Gallego-Henao, 2015). Hablar de democracia, según Zuleta (2002) implica la “aceptación de la angustia de tener que decidir por sí mismo” (p. 124), ideas que están relacionadas con la posición autónoma que ha de asumir el individuo frente a las situaciones que la vida le presenta. Por otro lado, el protagonismo infantil es definido por Gaytán como “el proceso social mediante el cual se pretende que niñas, niños y adolescentes desempeñen el papel principal en

su desarrollo y el de su comunidad, para alcanzar la realización plena de sus derechos, atendiendo a su interés superior”(1997 pág. 86).

Conforme niñas, niños y adolescentes crecen, también lo hacen las oportunidades de participación, pues no sólo pueden participar en la esfera privada sino también en la esfera pública, con implicaciones locales y globales. Aunado a lo anterior Trilla y Novella (2011) mencionan que un aspecto importante de la educación ciudadana es la participación social de niños y niñas para involucrarse en su entorno, ya que es una herramienta que promueve la formación de una ciudadanía basada en valores democráticos .

Figura No. 2 Cinco contextos de participación infantil



Nota: Adaptación de The State of the world's Children (UNICEF, 2003).

Martínez y Martínez (2000) proponen que los espacios de ocio y tiempo libre también constituyen espacios de participación ya que en estos espacios se aprende a participar de forma más democrática. Por su parte Trilla y Novella (2001) indican que existen tres premisas básicas, para que los proyectos promuevan la construcción de espacios de participación valorados por los propios niños, niñas y adolescentes; A) deben permitir actuar en el entorno y la vida cotidiana, para que niñas, niños y adolescentes puedan transformarlos perceptiblemente bajo un clima de seguridad donde ellos puedan participar. B) Deben explicar claramente las intenciones y el proceso de participación, permitiendo que niñas, niños y adolescentes puedan redefinir y replantear la propuesta. C) Niñas, niños y adolescentes debe percibir dichos espacios como lugares de participación, los mismos autores (Trilla & Novella, 2011) mencionan que es de vital importancia promover la participación social de niños y niñas haciéndolos partícipes de su realidad, lo cual coadyuvará el involucramiento en el entorno que los rodea, además de promover y ejecutar mejoras, lo cual cobra relevancia ya que la participación social como herramienta permite la formación de una ciudadanía basada en valores democráticos.

Los principios de la participación infantil están contenidos en la Recomendación N.º R(98)8 del Comité de Ministros a los Estados Miembros del Consejo de Europa sobre la Participación de los Niños y Niñas en la Vida Familiar y Social (18 septiembre 1998, sesión 641 del encuentro de primeros secretarios) (MEPSD, 2008). En dicho documento, se refiere a los principios de la participación infantil como la oportunidad de participar de niñas, niños y adolescentes sin ningún tipo de discriminación, de este manera, la participación en la vida social es una forma de practicar la ciudadanía ya que facilita oportunidad de aprendizaje y responsabilidad, individual y colectiva y estipula también que la participación debe ser un derecho no una carga para niños y niñas.

No obstante, para que estos principios se conviertan en realidad es necesario y urgente que la sociedad modifique su concepción sobre las y los niños, y empiecen a confiar en sus capacidades como ciudadanos activos y comprometidos, además

los adultos, necesitan aprender a escuchar y tomar en cuenta las sugerencias que niñas y niños hacen sobre temas que les afectan directa e indirectamente. La UNICEF (2003) determina que la participación de niños y niñas será efectiva siempre y cuando haya apertura hacia el diálogo y el aprendizaje por parte de los progenitores y otros adultos hacia las y los niños, además de lograr espacios seguros en la familia, comunidad y sociedad.

3.1 Propuesta de Trilla y Novella

La propuesta hecha por estos autores (2001) toma como base la escalera de Hart, su aportación radica en cuatro clases de participación: Participación simple, Participación Consultiva, Participación Proyectiva y Metaparticipación. Sobre estas cuatro clases, los autores refieren que son diversas maneras de participar, en las cuales pueden existir subtipos o grados internos, existe un incremento en la complejidad de la participación, sin embargo, los tipos de participación no son excluyentes entre sí, además es importante atender que ningún nivel puede ser considerado negativo o impropio (Trilla & Novella, 2001).

Figura No. 3 *Tipología de participación de Trilla y Novella (2001)*



Nota: Adaptación de Trilla y Novella (2001;143)

- Participación Simple: es la participación más elemental, la cual consiste en tomar parte de una actividad como espectador o ejecutante, ello implica no intervenir en la preparación o en las decisiones tomadas acerca del contenido o desarrollo de dicha actividad. En esta categoría, niños y niñas se limitan a recibir y seguir indicaciones o responder a estímulos. En este tipo de participación la asistencia o presencia cuenta como participación, pues en este caso se trata de dar respuesta con mayor o menor efusividad a estímulos recibidos. Pese a ser una participación simple también es conveniente aceptar que dicha participación puede incidir directamente en el desarrollo del proceso, es necesario evidenciar que la responsabilidad del proceso sigue siendo ajena a los participantes. Lo anterior debido a que en ocasiones la actividad de los participantes es esencial para el desarrollo de actividades. Cabe señalar que en los métodos didácticos tradicionales ser espectador o estar presente es considerado como práctica participativa, sin

embargo, para el discurso de la participación estos hechos son contemplados como poco o nada participativos.

- Participación consultiva: esta categoría contempla la escucha de niñas y niños, es decir, pasan de ser espectadores para ser considerados en la toma de decisiones con respecto a temas que les atañen, esta categoría busca promover y valorar la opinión de niños y niñas. Este tipo de participación tiene grados, el más básico consiste en pedir la opinión al asistente por parte del ejecutante, sin verse comprometido a contemplarla o acatarla, por ejemplo: sondeos, encuestas, cuestionarios, etc. Otro grado de participación en este nivel se presenta en procesos de participación consultiva vinculantes, es decir cuando la opinión o decisión de niños y niñas resulta decisiva en un asunto, por ejemplo; elección de representantes grupales o los consejos de participación.
- Participación proyectiva: en esta categoría las y los asistentes se apropian del proyecto o actividad, por lo tanto, se convierten en agentes del proceso, y es justo esta condición la que caracteriza a este nivel de participación. Pues el ejecutante al desarrollarse como agente adquiere mayor compromiso y corresponsabilidad, infiriendo en diversos términos, el primero, la toma de decisiones acerca del objetivo, el sentido y forma del proyecto o actividad, el segundo infiere en el diseño, planificación y preparación; en tercer lugar, es capaz de incidir en la gestión, ejecución y control del proceso, finalmente concluye en la valoración y evaluación del proyecto o actividad.

En esta categoría la presencia y acompañamiento de las y los adultos no es necesaria, sin embargo, en caso de existir tal acompañamiento, este deberá promover competencia y ampliar posibilidades de participación, ya sea facilitando espacios, momentos y posibilidades, o incluso el acompañamiento de adultos puede tener más protagonismo, sin que este interfiera en las acciones tomadas por las y los niños.

- Metaparticipación: en esta categoría las y los niños piden, exigen y generan espacios y mecanismos de participación, para ello niños y niñas deben

identificar que el reconocimiento de alguno de sus derechos no es el debido, o que la formas de atender sus derechos no son suficientes o eficaces. En este nivel la participación es la propia participación, es decir consta de la exigencia de derechos, espacios, medios e instituciones, así como competencias personales y colectivas, que coadyuven a la reivindicación de sus peticiones.

Preparar a niños y niñas para la participación es una tarea fundamentalmente educativa, en la cual, debe fomentarse en los individuos la adquisición de habilidades y capacidades que les permitan involucrarse, comunicarse, negociar y consensuar con otros.

Cuando un sujeto o un colectivo hacen oír su voz sobre un asunto determinado sin petición de quien ostenta el poder, está expresando su opinión sobre tal asunto y además está metaexpresando que exige que se le escuche.

3.1.1 Factores moduladores de la participación

Estos factores tienen como objetivo formar diversos grados dentro de una misma categoría de participación, y por otro lado también permiten observar categorías de mayor y menor grado. Estos autores toman en consideración cuatro factores (Trilla y Novella, 2001):

- Implicación: se entiende como el grado de afectación personal por parte de las y los participantes con la problemática tratada, es un elemento vital en la etapa de motivación, ya que es necesario que niños y niñas se sientan con posibilidades de participar con la intensidad que ellos deseen.
- Información/conciencia: este criterio realiza una función determinante en el área cognitiva, ya que implica desarrollar el grado de conciencia que tienen los participantes acerca de las formas, sentido y objetivos del proyecto, también influye en la etapa de motivación, pues podría pensarse que la ignorancia acerca de la problemática puede influir en la voluntad de niños y

niñas para intervenir en ella. El conocimiento y la información juegan un papel muy importante ya que de esto dependerá la calidad del proceso participativo, pues conocer los objetivos e implicaciones del proyecto es un factor condicionante para la eficacia del proceso.

- Capacidad de decisión: este factor conlleva dos significados implícitos, el primero se refiere a la competencia psicológica de un individuo para tomar decisiones, dependiendo del desarrollo, experiencias previas de participación e información que posea, el segundo implica que aun cuando el participante posea todos estos factores no involucra necesariamente que tenga la capacidad efectiva de decisión sobre el proyecto, pues la toma de decisiones no depende únicamente de las competencias psicológicas del individuo, sino también de aspectos ajenos a este como el contexto, aspectos legales, políticos y económicos. Cuando hablamos de niños y niñas, debe tomarse en cuenta que tanto adultos como instituciones niegan y obstaculizan su participación, argumentando inmadurez, o su incapacidad psicológica para tomar decisiones, sin embargo, quienes promueven la participación infantil lo hacen con base en su consideración de que la capacidad psicológica de las y los niños para tomar decisiones es mayor que la que habitualmente se les conoce.
- Compromiso/responsabilidad: la participación lleva implícito el deber de la responsabilidad, es decir, asumir las consecuencias que deriven de la acción participante, el compromiso antecede a la participación, pero la responsabilidad la sucede. Participación y responsabilidad conviven de manera íntimamente relacional.

Con dichos factores moduladores los autores (Trilla & Novella, 2001) buscan denotar la calidad de experiencia que niños y niñas viven, con el afán de promover y mejorar metodologías que les permitan una experiencia enriquecedora y significativa.

En este capítulo se abordó la participación en específico la participación de niños y niñas, si bien existen diversos modelos que buscan promover la participación

infantil, la propuesta de Trilla y Novella (2001) es considerada una de las más completas, pues propone una escala que permite evidenciar la calidad de las experiencias vividas por niños y niñas.

CAPITULO 4. APRENDIZAJE SERVICIO

El término ApS, ha sido difundido en el ámbito educativo en todo el mundo desde la segunda mitad del siglo XX, adaptándose a los diversos contextos culturales, lo cual le ha permitido consolidarse como una propuesta pedagógica con identidad propia.

En las definiciones de aprendizaje-servicio que han sido traducidas, frecuentemente se refiere al “servicio” como un medio para lograr el aprendizaje, y a su vez se refiere al aprendizaje-servicio como una posibilidad del aprendizaje a través de la experiencia, y del “aprender haciendo” (Halstead, 1988).

En el ApS el conocimiento se utiliza para mejorar algo de la comunidad y el servicio se convierte en una experiencia de aprendizaje que proporciona conocimientos y valores. Aprendizaje y servicio quedan vinculados por una relación circular en la que ambas partes salen beneficiadas: el aprendizaje adquiere sentido cívico y el servicio se convierte en un taller de valores y saberes.(Puig, 2009:9)

Puig y Palos (2006) mencionan que el ApS carece de una única definición, pues este incluye diversas teorías y objetivos. Tapia (2010) lo define como experiencias desarrolladas por un grupo de niñas y niños o jóvenes, en educación formal o informal, ya que es una propuesta pedagógica y una forma de intervención social; por lo tanto es un servicio solidario destinado a atender necesidades reales y sentidas de una comunidad, protagonizado activamente por los estudiantes desde el planeamiento hasta la evaluación y articulado intencionadamente con los

contenidos de aprendizaje (contenidos curriculares o formativos, reflexión, desarrollo de competencias para la ciudadanía y el trabajo, investigación).

Para Tapia (2010) la experiencia latinoamericana permite evidenciar tres características indispensables para programas de ApS de calidad:

1. **Protagonismo Activo:** niñas, niños y adolescentes se involucran en todas las etapas, presentando y liderando sus ideas, así como colaborando en la gestión de las actividades, dicho proceso es acompañado por educadores formales o no formales.
2. **Servicio Solidario:** planificación de actividades adecuadas a las edades y capacidades de niños, niñas y adolescentes, con el objeto de atender y colaborar en la solución de problemáticas reales de la comunidad. En dicho proceso es necesario el involucramiento de la comunidad y la formación de alianzas, las actividades y duración de estas, dependerán de los objetivos propuestos.
3. **Aprendizajes intencionadamente planificados en articulación con la actividad solidaria:** los proyectos de ApS promueven aprendizajes de contenidos curriculares cuando se realizan en instituciones educativas o contenidos formativos en centros educativos no formales. En ambos casos debe planearse la adquisición y práctica de contenidos multidisciplinares en respuesta a problemáticas reales, lo cual permitirá la práctica solidaria y la promoción de habilidades para la ciudadanía y el trabajo.

El ApS promueve el aprendizaje por medio de la participación activa unida al servicio comunitario, lo cual permite la sensibilización del entorno, pues es necesario que el individuo se relacione con los destinatarios del servicio (Puig, 2014)

Puig y Palos (2006) determinaron que el ApS presenta seis características idóneas que deberían cumplirse en los proyectos, los cuales son:

- a) El ApS es una estrategia apropiada para la educación formal y no formal, válida para todas las edades y aplicable en distintos espacios temporales.

b) El ApS se propone llevar a cabo un servicio auténtico a la comunidad que permita aprender y colaborar en un marco de reciprocidad.

c) El ApS desencadena procesos sistemáticos y ocasionales de adquisición de conocimientos y competencias para la vida.

d) El ApS supone una pedagogía de la experiencia y la reflexión.

e) El ApS requiere una red de alianzas entre las instituciones educativas y las entidades sociales que facilitan servicios a la comunidad.

f) El ApS provoca efectos en el desarrollo personal, cambios en las instituciones educativas y sociales que lo impulsan, y mejoras en el entorno comunitario que recibe el servicio.

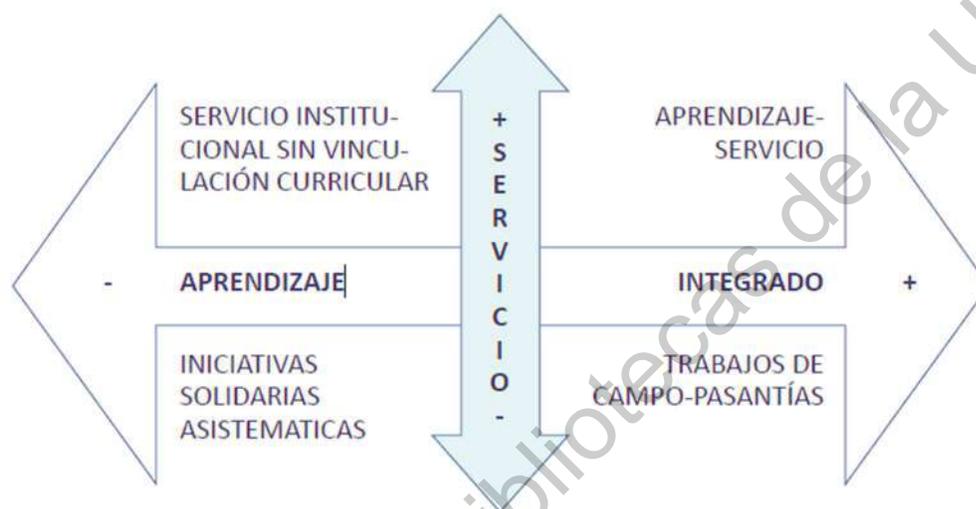
Dichas características buscan promover experiencias y conocimientos significativos para las y los participantes y también para las instituciones involucradas.

Tapia (2009) identifica variables de ApS como forma de voluntariado:

1. **Estructura:** organización interna de la actividad, necesidad de poseer procedimientos definidos previamente para el reconocimiento de autoridades, resolución de conflictos y procesos de elección.
2. **Formalidad:** acuerdos normativos que ayuden a la regulación de acciones por parte de las y los voluntarios.
3. **Duración:** descripción del tiempo total desde el inicio hasta el final, según Billig-Weah (2008) se necesitan al menos 6 meses para que una experiencia solidaria tenga impacto en la construcción personal de un individuo, incluso son pocas las intervenciones que logran objetivos significativos en menor tiempo.
4. **Intensidad:** frecuencia de las actividades solidarias, las investigaciones evidencian que la intensidad y duración de la actividad, influyen directamente en la formación personal y en la construcción de proyectos de vida de las y los estudiantes. (Billig-Weah, 2008)

Si bien Tapia (2009) propone las variables anteriores, es importante señalar que no implican el cumplimiento forzoso en tiempo e intensidad, pues cada experiencia de servicio es única.

Figura No. 4 Cuadrantes del ApS



Nota: Adaptación de Tapia (2006:26).

En la figura anterior se muestra el eje vertical el cual refiere la calidad (mayor o menor) del servicio solidario que se brinda a la comunidad, por su parte el eje horizontal refiere la integración (mayor o menor) del aprendizaje al servicio que se brinda. Las variables mayor o menor de cada eje varían según el tiempo destinado a la actividad o la potencialidad del proyecto para resolver una problemática.

Los ejes anteriores delimitan los cuadrantes que especifican cuatro experiencias educativas que se puede presentar:

- a) **Trabajo de campo, pasantías, aprendizaje con base a problemas:** son actividades que permiten la vinculación del participante con su comunidad, pero en función únicamente del objeto de estudio. Permiten la aplicación y desarrollo de conocimientos y habilidades, pero no implican una transformación solidaria.

- b) Iniciativas solidarias asistémicas/voluntarios:** actividades gestionadas esporádicamente con nula o escasa vinculación con contenidos curriculares, cuentan con participación voluntaria y no se lleva a cabo una evaluación ni informe del grado de participación ni de aprendizajes desarrollados.
- c) Servicio comunitario institucional y voluntariado:** actividades encaminadas a la misión institucional, van dirigidas generalmente a atender necesidades sociales y la formación de las y los estudiantes en el compromiso social y la participación ciudadana, suelen tener impacto en el desarrollo de las y los adolescentes, pero sin que este haya sido planificado.
- d) ApS:** proyectos que ofrecen simultáneamente alta calidad de servicio y un alto grado de vinculación de aprendizajes, enfocado en atender por un lado los objetivos del aprendizaje y por otro lado el servicio a la comunidad, además todos los implicados en el proyecto son proveedores y beneficiarios.

Tabla 1. *Itinerario de un proyecto de aprendizaje-servicio*

Etapa previa
Conocimiento y comprensión del concepto de aprendizaje-servicio
Motivación personal e institucional para desarrollar el proyecto
Conciencia de la importancia del protagonismo juvenil
Etapa a Diagnóstico y planificación
<i>Paso 1 Diagnóstico participativo</i>
a) Identificación de necesidades/ problemas/ desafíos
b) Análisis de la factibilidad de respuesta desde la institución educativa
Primer diseño borrador y búsqueda de alianzas intra y extra- institucionales
<i>Paso 2 Diseño y planificación del proyecto</i>
a) Fundamentación
b) Objetivos del servicio solidario y del aprendizaje
c) Destinatarios del servicio solidario
d) Actividades del servicio solidario
e) Contenidos y actividades del aprendizaje

-
- f) Tiempos-Cronograma tentativo
 - g) Espacios para desarrollar el proyecto
 - h) Designación de responsables y protagonistas
 - i) Fuentes de recursos
 - j) Reflexión y evaluación del diseño y coherencia interna del proyecto
-

Etapa b Ejecución

Paso 3 Establecimiento de alianzas institucionales, obtención de recursos

Formalización de acuerdos, convenios y alianzas

Paso 4 Implementación y gestión del proyecto solidario

Desarrollo simultáneo de los contenidos de aprendizaje asociados

Registros, ajustes, revisiones, nuevas implementaciones y alianzas

Reflexión y evaluación del proceso y logros intermedios

Etapa C. Cierre y multiplicación

Paso 5 Evaluación y sistematización finales, medición de impacto

Paso 6 Celebración y reconocimiento de los protagonistas

Paso 7 Continuidad y multiplicación de proyectos de aprendizaje-servicio

Procesos transversales

- Reflexión
 - Registro, sistematización y comunicación
 - Evaluación procesual
-

Nota: adaptación de CLAYSS (2009, pág. 50)

Existen elementos del ApS que no se dan de forma cronológica como los anteriores, sino que están presentes permanentemente:

Figura No. 5 Itinerario de un proyecto de aprendizaje-servicio



Nota: Adaptación de Tapia (2006, pág. 192)

El ApS como propuesta pedagógica permite la reflexión educativa, ya que promueve el vínculo entre el educador y el educando, puesto que la apreciación de la realidad les permite aprender juntos y comprometerse en su transformación (Tapia, 2010)

El ApS es una estrategia clave para el desarrollo de la autonomía moral, debido a que favorece el desarrollo del autoconocimiento, ya que las acciones que desarrollan les permiten conocer capacidades y habilidades sociales como el diálogo, la toma de perspectiva y la empatía; dichas habilidades le permiten a niñas, niños, adolescentes y jóvenes fortalecer su autoestima y mejorar la opinión que tienen sobre sí mismos, además de que les brinda la oportunidad de transformar su entorno (Di Secco, 2007). También es una herramienta que coadyuva en el proceso de construcción de la identidad, promueve un fuerte sentido de pertenencia y les brinda posibilidades de vincularse con adultos y valorar el aprendizaje a partir de otros adultos que lo viven la realidad y el entorno de forma diferente (Savanti, 2004).

4.1 ApS en la educación no formal

Aplicar ApS en la educación no formal, es decir, en lugares donde se imparten conocimientos fuera de las aulas escolares, por ejemplo asociaciones civiles, organizaciones sin fines de lucro, centros comunitarios y culturales, las iglesias, sindicatos etc., amerita adecuaciones, pues es necesario impartir contenidos curriculares a través de una vivencia de servicio, sin embargo, en la educación no formal, las currículas no son tan precisas e incluso pueden no existir, por ende los contenidos curriculares que se deben implementar son aquellos que puedan beneficiar o mejorar el servicio que se realiza, es decir aprender y practicar (Croce, 2004).

Por otro lado la evaluación de los programas de ApS en poblaciones de educación no formal no necesitan cualificadores tan estrictos, debido a que la misma práctica permite reconocer los valores de aprender haciendo y aprender sirviendo, la solidaridad es otro valor que acompaña a este tipo de proyectos pues el compromiso de los educadores no formales tiende a ser más fuerte en comparación con el de los educadores formales, incluso la disposición de niños, niñas, adolescentes y jóvenes también tiende a variar, con respecto a sus pares en educación formal. Sin embargo, es necesario buscar herramientas de evaluación que nos permitan analizar la efectividad de dichas prácticas, pues de no ser así también puede caerse en prácticas mediocres.

Debido a lo anterior el ApS al integrar elementos claves para la participación activa, se busca que las y los niños con AACCCII participen en actividades que los acerquen a su entorno social, ya que las habilidades y aptitudes que poseen, los convierte en una población propicia para desarrollar la metodología de ApS, pues dicha metodología les permitirá crecer como ciudadanos, ya que participarán activamente en su entorno, además esta metodología propicia las condiciones para que se visibilice esta población, así como para evidenciar que las particularidades que poseen niños y niñas con AACCCII son una herramienta que puede ayudar a la sociedad en general, pero sobre todo, para que niños y niñas con AACCCII

encuentren en la participación social una forma de poner su inteligencia a favor de los demás.

4.2 Rúbrica para la Autoevaluación ApS y la mejora de proyectos de ApS

La Rúbrica para la Autoevaluación ApS y la mejora de proyectos de ApS fue creada por Puig y colaboradores (2013) con base a un minucioso estudio de bibliografía y análisis de experiencias significativas de ApS. Es un instrumento de análisis cualitativo que permite la observación y análisis de cada dinamismo con base a la observación participante del grupo. El objetivo de usar esta rúbrica es ubicar al equipo de trabajo en un nivel de desarrollo y facilitar la evaluación del proyecto ya que permite trazar una imagen que visibiliza la propia experiencia de ApS.

Tiene cuatro niveles para cada uno de estos dinamos; el primero alude a la forma mínima y no organizada del dinamismo y el cuarto nivel refiere la máxima presencia, organización e implicación de los participantes, cada nivel representa un avance pedagógico al que precede.

Consta de 12 dinamos, los cuales son elementos pedagógicos organizados e interrelacionados que muestran de manera general la experiencia de ApS, están ordenados en apartados:

- **Básicos:** referentes a los elementos fundamentales para ejecutar una experiencia de ApS, son el núcleo central de la experiencia; a) *las necesidades sociales*, referentes a situaciones de carencia, dificultad o injusticia, las cuales promueven el compromiso para la mejora de la calidad de vida de personas, comunidad o entorno, es necesaria la implicación de los participantes para lograr una mayor motivación y compromiso con el proyecto; b) *el servicio*, tareas de sensibilización, denuncia, intercambio de conocimientos, es decir acciones concretas, significativas y de calidad, para las cuales es necesario destinar tiempo, dedicación y compromiso personal; c) *los aprendizajes*: representan la adquisición de competencias o nuevos

conocimientos, estos pueden ser planeados o espontáneos los cuales son promovidos con el objetivo de mejorar el servicio prestado; e) *el sentido del servicio*, referido a la carga social y personal de la propia experiencia, representa las razones por las cuales los participantes se involucran en dicha experiencia.

- **Pedagógicos:** dedicados a abordar los elementos de formación contemplados en la propuesta educativa del proyecto: a) *la participación*, corresponde al vínculo que se produce entre el trabajo individual y el proyecto colectivo, lo cual es el resultado de la planificación de tareas, la generación de espacios de participación, la delegación de responsabilidades, la confianza y la continua motivación, labores que generalmente son desarrolladas por los adultos; b) *el trabajo en equipo* se refiere a la ayuda mutua que se dan las y los participantes, puede suscitarse de manera espontánea o planificada, sin embargo, generalmente debe ser promovida con intención pedagógica, ya que favorece las relaciones personales mejorando significativamente la calidad de la actividad; c) *la reflexión* es un mecanismo que permite optimizar el aprendizaje obtenido de una experiencia vivida para profundizarlo y aprender de él, mejorando los conocimientos y competencias adquiridas; d) *el reconocimiento* implica la distinción y agradecimiento que una persona exterioriza cuando otra le brinda ayuda valiosa; e) *la evaluación* referente a la aplicación de instrumentos y actividades que permitan regular las dificultades durante el proceso y valorar los resultados con intención de mejorar su diseño y aplicación.
- **Organizativos** los cuales analizan la organización y logística de las instituciones implicadas en los proyectos; a) *el partenariado* se refiere a la búsqueda de acuerdos entre instituciones, en donde se pactan los roles, funciones y responsabilidades de cada una de las partes; b) *la consolidación* en centros y entidades es un proceso de instauración que inicia con una práctica inicial y puede continuar de forma permanente en una institución.

Tabla 2. Rúbrica para la autoevaluación de proyectos de ApS

	I	II	III	IV	
Necesidades	Ignoradas. Las necesidades no están programadas ni se prevén actividades para detectarlas o definir las, aunque es probable que estén presentes en el proyecto	Presentadas. Los educadores deciden sobre las que realizar el servicio sin consultar a los participantes	Los y/o sociales realizan el servicio sobre las que quieren actuar, a través del análisis de diferentes problemáticas y la elección de una de ellas	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	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
B Á S I C O S Servicio	Simple. Servicio de corta duración compuesto por tareas sencillas cuya realización supone una exigencia e	Continuado. Servicio de duración prolongada compuesto por tareas repetitivas y/o fáciles de aprender, cuya realización supone una exigencia e implicación moderadas	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	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	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

Tabla 2. Rúbrica para la autoevaluación de proyectos de ApS

	I	II	III	IV	
Sentido del servicio	Tangencial. Servicio que no da respuesta a una necesidad detectada y del que los participantes no perciben su posible dimensión social	Necesario. Servicio que da respuesta a una necesidad de la comunidad, aunque los participantes no siempre logran percibir su dimensión social	Cívico. Servicio que da respuesta a una necesidad de la comunidad y cuya dimensión social los participantes son conscientes	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	Espontáneo. Los aprendizajes no están programados y tampoco existen actividades pensadas para facilitarlos; se adquieren de modo informal durante el servicio	Planificado. Los aprendizajes programan de acuerdo con el currículum o proyecto educativo y se diseñan actividades para adquirirlos, contemplar necesariamente su relación con el servicio	Los se aprenden de acuerdo con el currículum o proyecto educativo y se adquieren de modo informal durante el servicio	Útil. Los aprendizajes planificados y las actividades formativas tienen una estrecha relación con el servicio. Su adquisición favorece una mejor calidad de la intervención	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

Tabla 2. Rúbrica para la autoevaluación de proyectos de ApS

	I	II	III	IV	
Participación	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	Los participantes realizan aportaciones requeridas por los educadores en distintos momentos del proceso	Los participantes realizan puntuales responsabilidades en el diseño y desarrollo del conjunto de la actividad	Compartida. Los participantes comparten con sus educadores la responsabilidad en el diseño y desarrollo del conjunto de la actividad	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.
Trabajo en equipo	Indeterminado. Procesos espontáneos de ayuda entre participantes que realizan una actividad individual de servicio	Colaborativo. Procesos basados en la contribución de participantes a un proyecto colectivo que requiere unir tareas autónomas independientes	Cooperativo. Proceso de trabajo interdependiente entre participantes en un proyecto colectivo que requiere articular aportaciones complementarias para alcanzar un objetivo común	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	

Tabla 2. Rúbrica para la autoevaluación de proyectos de ApS

	I	II	III	IV
Reflexión	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	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	Continua. Además de contar con momentos y tareas de reflexión, los participantes llevan a cabo ejercicios reflexivos durante la realización de todo el proyecto	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.
Reconocimiento	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	Intencionado. Los educadores organizan actividades destinadas a reforzar positivamente el trabajo de los participantes y/o a celebrar la finalización del servicio	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	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

Tabla 2. Rúbrica para la autoevaluación de proyectos de ApS

	I	II	III	IV
Evaluación	<p>Informal. No existe un plan de evaluación establecido, aunque los educadores, de manera espontánea y puntual, pueden evaluar y comunicar su valoración a los participantes</p>	<p>Intuitiva. Para evaluar, los educadores se limitan a constatar, sin criterios ni indicadores definidos, el logro de ciertos objetivos generales de aprendizaje, que pueden acreditarse</p>	<p>Competencial. Los educadores aplican un plan de evaluación que define objetivos, criterios, indicadores y metodologías para mejorar el desarrollo competencial de los participantes y para acreditarlos</p>	<p>Conjunta. Los participantes, junto con los educadores, intervienen de manera activa en diferentes momentos del proceso de preparación y aplicación de un plan de evaluación competencial</p>
Partenariado	<p>Unilateral. En el proyecto participa una sola organización, normalmente educativa, bien porque se accede directamente al espacio de servicio, o bien porque el receptor forma parte de la organización que lo impulsa</p>	<p>Dirigido. En el proyecto participan, al menos, dos organizaciones: la educativa que planifica y lleva a cabo y la entidad social que se limita a ofrecer el espacio de servicio</p>	<p>Pactado. Al menos dos organizaciones – una educativa y otra social– acuerdan conjuntamente las condiciones de aplicación de un proyecto de ApS diseñado exclusivamente por una de ellas</p>	<p>Al Integrado. Las organizaciones implicadas en el proyecto lo diseñan y aplican conjuntamente, desde el inicio hasta el final del proceso</p>

Tabla 2. Rúbrica para la autoevaluación de proyectos de ApS

	I	II	III	IV
Consolidación centros	Incipiente. El ApS se conoce a causa de un proyecto que ya lleva a cabo algún educador/a o debido a la presentación de una experiencia de otro centro	Aceptada. Los proyectos de ApS de iniciativa personal tienen el reconocimiento del equipo directivo del centro y el respaldo de parte del profesorado	Integrada. El ApS está presente en el más de un nivel educativo, vincula al currículum de diferentes materias, tiene implicaciones en la metodología y en la organización del centro	Identitaria. El ApS forma parte de la cultura del centro, consta en su proyecto educativo y el centro lo presenta como un rasgo de su identidad
Consolidación entidades	Incipiente. El ApS se conoce porque ya se ha participado en alguna experiencia puntual o debido a la presentación del proyecto de otra entidad	Aceptada. Los proyectos de ApS tienen el reconocimiento de la dirección y de los profesionales de la entidad, que aceptan la función educadora de la organización	Integrada. El ApS está presente en el programa de actividades de la entidad, que cuenta con la estructura y el personal necesarios para asegurar su implementación	Identitaria. El ApS forma parte del ideario de la entidad, que lo presenta como un rasgo propio de su identidad y lo dota de los recursos necesarios para asegurar su implementación

Nota: Adaptación de Puig y colaboradores (2013, págs. 9-11)

Esta rúbrica es una herramienta auxiliar en la generación de espacios y procesos de revisión que permitan mejorar la práctica de ApS. Es importante señalar que la rúbrica no busca otorgar una calificación a la experiencia sino enriquecer este tipo de proyectos. Existen diversos momentos en los que se puede aplicar:

- 1. Aplicar la rúbrica en equipo:** Resulta fundamental que los propios implicados y promotores de la experiencia sean quienes lleven a cabo en conjunto esta tarea, de esta manera la imagen que se obtenga de la experiencia se fiel a la vivencia.

2. **Aplicarla a su conjunto:** a alguno de sus apartados o aun solo dinamismo, dicha elección se basará en el objetivo de la evaluación.
3. **Sistematizar y representar los resultados obtenidos:** de esta manera se puede sistematizar y representar los resultados obtenidos a través de una tabla o gráfica. Los resultados de la rúbrica permiten a las y los promotores identificar los puntos fuertes y débiles de la experiencia ejecutada, el análisis de cada dinamismo permite observar aspectos que suelen pasar desapercibidos, si bien en la metodología de ApS no se busca que todos los dinamos se encuentren en su punto máximo, si se pretende que el nivel mínimo no sea el predominante.
4. **Abrir espacios para leer y analizar conjuntamente los datos:** dichos espacios permiten la oportunidad para reflexiones, compartir, analizar y contrastar las diversas percepciones y valoraciones entre los participantes.
5. **Elaborar un plan de trabajo para la mejora de la experiencia:** los resultados permiten buscar formas de optimizar las actividades de manera realista, contextualizada y sostenible, además de formular acuerdos para repartir responsabilidades y establecer un calendario de trabajo.
6. **Implementar y consolidar los cambios con la participación de todos los implicados:** es necesario que con base en los resultados se formulen en conjunto objetivos a corto y mediano plazo.
7. **Informar al centro sobre el proceso de análisis y mejora:** ya que dicho informe podrá contribuir para inspirar la revisión de otros proyectos, evaluar la propuesta de mejora o compartir logros.

CAPÍTULO 5: MÉTODOS

5.1 Tipo de investigación

La investigación que se llevó a cabo fue tipo exploratoria descriptiva predominantemente cualitativa y se utilizó la metodología de Aprendizaje-Servicio.

5.2 Población

Las y los participantes pertenecen al programa extraescolar denominado “*Ciudadanos Sobresalientes*” de la Universidad Autónoma de Querétaro, en total fueron 13 participantes de los cuales 8 son niños y 5 niñas, sus edades están comprendidas entre los 9 y los 15 años, como característica identitaria, todos poseen un CI mayor a 130.

Tabla 3. *Características de las y los participantes*

Total	Rango de edad	Niñas	Niños
8	9 – 12 años	2	6
5	12 – 15 años	3	2

Nota: Elaboración propia

5.3 Procedimiento

Se contactó a los padres y madres del grupo de “*Ciudadanos sobresalientes*” para sesión informativa donde se solicitó su consentimiento para aplicar la Metodología de ApS en sus hijos e hijas. Una vez informados y resueltas sus dudas, se solicitó a quienes estuvieran de acuerdo, firmaran una carta de consentimiento informado (Anexos, Figura 1) para usar las imágenes capturadas en la presente investigación. Posteriormente se les explicó a los niños y niñas acerca del proyecto y se les solicitó su aceptación o en su defecto su negación, no hubo rechazo por parte de ellos. Se aplicaron los instrumentos de preevaluación y posteriormente se puso en marcha la metodología de ApS.

Cabe señalar que una de las características de la metodología del ApS es explorar las necesidades y problemáticas que identifican los niños en su contexto. Debido a que los participantes son de diferentes escuelas, el único contexto en común era la propia Universidad; por lo cual realizaron un recorrido por las instalaciones con el objetivo de observar e identificar en qué podrían ellos participar para lograr alguna mejora o beneficio que beneficiara a ambas partes. En el recorrido los niños y las niñas identificaron que en diferentes lugares (pasillos, paredes) de la universidad había señalamientos en braille y piso táctil, lo cual los llevó a preguntar la razón de su existencia y utilidad; se les explicó a niños y niñas la función que cumplían para alumnos con debilidad visual o ceguera, tal respuesta llamó su atención y a partir de sus preguntas y reflexiones, surgió la idea de hacer algún proyecto para ayudar a dichos alumnos y alumnas. Dentro de la universidad existe un proyecto llamado “*La UAQ incluye a todos*”, el cual busca la visibilización, inclusión y ayuda para las y los estudiantes con alguna discapacidad, por lo tanto se estableció contacto con integrantes del programa con el objetivo que expertos en el tema brindaran información a los niños y niñas sobre la discapacidad visual.

Con las actividades anteriores, se inició con la ejecución de la metodología de ApS, en la cual se aplicaron cada una de las fases durante 10 meses. Al inicio y fin de la aplicación de la metodología se aplicaron instrumentos de evaluación con el objetivo de poder comparar los resultados obtenidos.

Una vez aplicados los cuestionarios se procedió al análisis de las respuestas, las cuales se vaciaron en una base de datos, donde se agruparon por semejanza para crear categorías que permitieron medir su frecuencia y graficar. La escala de participación evaluó la participación grupal de niños y niñas antes y después de la aplicación de la metodología. Finalmente la rúbrica de autoevaluación se realizó de manera grupal de forma física una vez obtenidos los resultados se realizó el gráfico de araña pertinente.

5.4 Instrumentos

Se utilizaron instrumentos cualitativos para evaluar de manera inicial y final aspectos relativos tanto a la educación ciudadana como a la problemática que eligieron los niños como proyecto de Aprendizaje-Servicio.

Tabla 4. Instrumentos de evaluación

Instrumento	Descripción	Fuente
1. Tipología de participación	Es un instrumento cualitativo que consta de cuatro peladaños, participación, simple, consultiva, proyectiva y metaparticipación, cada uno con especificaciones individuales que permiten identificar por medio de la observación participante el peldaño del que parten las y los niños, dicha identificación se da en dos momentos: el primero, al inicio de la metodología, y el segundo, después de la puesta en marcha de la metodología de ApS, con el objetivo de identificar el grado de participación alcanzado por el grupo.	(Trilla y Novella, 2001)
2 Rúbrica de autoevaluación de ApS	Es un instrumento de análisis cualitativo que permite la observación y análisis de cada dinamismo con base a la observación participante del grupo. Se evalúa la rubrica de manera grupal o individual, para esta investigación se realizó de manera grupal después de la aplicación de la Metodología de ApS.	(Puig, y otros, 2013)

3 Cuestionario de nociones de ciudadanía y participación Pretende explorar las concepciones de los niños y niñas con AACCCII. El cuestionario (anexo, figura 1) consta de 18 reactivos (6 mixtos, 9 cerrados y 3 abiertos). Dicho instrumento se aplicó antes y después de implementar la intervención con la Metodología de ApS. Elaboración propia

4 Cuestionario sobre la percepción de niños y niñas con AC sobre la baja visión y ceguera. Pretende explorar la percepción de los niños y niñas con AACCCII acerca de las personas con baja visión y ceguera. Este cuestionario (anexo, figura 2) consta de 16 reactivos (3 mixtos, 7 cerrados y 6 abiertos). Dicho instrumento se aplicó antes y después de implementar la intervención con la Metodología de ApS. Elaboración propia

Nota: Elaboración propia

CAPITULO 6: ANÁLISIS DE RESULTADOS

A continuación, se muestran los resultados obtenidos gracias a la metodología de ApS por medio de las evidencias recopiladas en diarios de campo y bitácoras de Col realizadas en cada una de las sesiones, dichos evidencias se analizaron y sistematizaron según la etapa de la metodología a la que correspondían. Las siguientes tablas (5-9) muestran de manera sintética y sistemática las observaciones, comentarios y actividades pertinentes a cada sesión y fase.

En la tabla 5 se abordan las primeras actividades con las que se inició el proceso de ApS, partiendo con actividades de motivación las cuales promovieron que niños

y niñas evidenciaran la importancia de su participación fuera del entorno escolar y extraescolar.

Tabla 5. Actividades de la fase de “Motivación”

Fase	Sesión	Actividades y Observaciones
MOTIVACIÓN (3 meses)	“Conócete-reconócete	<p>Las y los niños se mostraron con mucha disponibilidad para conocer y reconocer a sus compañeros y compañeras, así como a ellos mismos.</p> <p>Se mostraron muy efusivos en las actividades, emitieron comentarios como: <i>“Me di cuenta de que no me sabía el nombre de algunos de mis compañeros”</i> <i>“tengo muchas cosas en común con niños que casi no les hablo”</i>, <i>“me divertí con mis compañeros pequeños”</i>.</p>
	“Reconociendo la universidad”	<p>Al realizar el recorrido por la universidad, las y los niños fueron identificando las placas con escritura en braille que se encuentran distribuidos en pasillos y plazas, así como el piso táctil que se encuentra en los circuitos peatonales principales. Las y los niños cuestionaron la presencia de dichos objetos, a lo que se contestó que eran para las y los universitarios de baja visión y ceguera, comentario que sorprendió a las y los niños, pues no sabían de la existencia de alumnos y alumnas ciegos o con baja visión. Siguieron cuestionando <i>¿Cómo le hacen para estudiar?</i> <i>¿La universidad les da libros especiales?</i> <i>¿qué otras “ayudas” o apoyos recibe esta población?</i> se les comentó que existe el grupo de “La UAQ incluye a todos (LUIT)”, grupo que las y los niños quisieron conocer, así como platicar con los integrantes.</p>

Fase	Sesión	Actividades y Observaciones
	"Paseo a ciegas"	<p>Una vez hecha la cita de "Ciudadanos sobresalientes" con "LUIT" las y los niños organizaron un paseo con antifaces puestos, el equipo de LUIT sirvió de guía para que las y los niños pudieran ejecutar la actividad con seguridad. Niñas y niños se mostraron intrigados y temerosos pues no habían realizado una actividad similar. Al finalizar las y los niños se mostraron muy abiertos a comunicar sus experiencias las cuales variaban desde el miedo hasta la diversión. Enunciando frases como: <i>"nunca imaginé que fuera tan difícil caminar, me sentía perdida"</i> <i>"me dio mucho miedo subir y bajar escalones, sentía que me iba a caer"</i>, <i>"fue divertido caminar sin ver, porque me di cuenta de que, si estaba atento a mi guía no me pasaría nada"</i>.</p>
	"Comida a ciegas"	<p>El equipo de LUIT propuso a los niños realizar una pequeña comida con antifaces puestos, dicha actividad consistía en poner frente a las y los niños, semillas, cereal, leche, agua y jugo y utensilios de comida. Niñas y niños por medio de otros sentidos debían identificar, servir, e ingerir cereal y leche.</p> <p>La mayoría de las niñas y niños se mostraron muy contentos con la actividad pese a que algunos no pudieron identificar o servirse correctamente los alimentos. Las y los niños comentaron acerca de la dificultad de realizar una actividad tan cotidiana. <i>"Es muy difícil saber cuánta leche te sirves, yo me serví hasta derramarla"</i> <i>"estoy sorprendido de la facilidad con la que hacen esto sin equivocarse, yo iba a comer frijoles con leche"</i>.</p>

Fase	Sesión	Actividades y Observaciones
“Conociendo un libro con los oídos”		Las y los niños propusieron a LUIT que les mostraran el material que usaban las y los universitarios con baja visión y ceguera. Niñas y niños escucharon audios con los antifaces puestos, actividad que les permitió conocer una de las herramientas que pueden usar los estudiantes para poder aprobar sus materias. El equipo de LUIT les comentó a las y los niños que no pueden grabar audios para todos y todas las estudiantes, ya que tienen muy pocos lectores voluntarios.

Nota: Elaboración propia

Si bien el grupo con el que se trabajó ya tenía tiempo de haberse consolidado, continuamente llegaron integrantes nuevos, por ende en la etapa de motivación niños y niñas participaron en dinámicas que les permitieron conocer más a profundidad a sus compañeros, logrando entablar conversaciones donde descubrieron gustos en común, como lo refirieron en las charlas *“en estas sesiones he conocido compañeros con los que no había platicado y que son de mi edad, hay niñas que también les gusta BTS (banda coreana)”* *“con la actividad me di cuenta que tengo muchas cosas en común con mis compañeros, como que nos gusta leer, aprender y divertirnos”*; dichas actividades permitieron que las técnicas se desarrollaran en un ambiente de respeto y escucha activa pues como lo menciona Carmona (2008) educar en ciudadanía desde edades tempranas es necesario para mejorar las relaciones entre el grupo, la familia y la comunidad, además de desarrollar pensamiento crítico, participativo y autónomo, se hizo hincapié en la importancia de su participación social, se abordaron temas de participación infantil y se les explicó de manera general el proceso de la metodología de ApS.

Es importante señalar que en esta etapa niños y niñas se mostraron muy ansiosos, debido a que no sabían con exactitud qué era lo que iban a hacer o cuál era el objetivo, sin embargo, en todo momento se mostraron con disponibilidad y apertura, además compartían con respeto sus opiniones y sentimientos y escuchaban con atención a sus compañeros y compañeras. lo cual permitió que, en las actividades dentro de una UAQ, logran como grupo identificar necesidades, problemas o desafíos.

Figura No. 6 *Paseo a ciegas*



Nota: La imagen presenta a niños y niñas con AACCCII haciendo un recorrido de reconocimiento a ciegas.

Figura No. 7. Convivencia a ciegas.



Nota. Niños y niñas conversan a ciegas con sus compañeros.

Al recorrer espacios de la universidad los niños y niñas emitieron comentarios como “ahora sí somos 100% UAQ” haciendo referencia a uno de los logos de la institución y su sentido de pertenencia a la Universidad, dicho recorrido se hizo con el objetivo de promover en este grupo, el reconocimiento de su entorno, lo cual favorece la participación social de niños y niñas, pues como mencionan Trilla y Novella (2011), es necesario que sean partícipes de su realidad y se involucren en el entorno que los rodea, ya que esto les permitirá formarse como ciudadanos con valores democráticos.

Cuando niños y niñas comenzaron a preguntar sobre el piso táctil y las placas en braille, cayeron en cuenta de una realidad que para ellos era desconocida pues hicieron comentarios como “¿a poco los ciegos pueden venir a la universidad?”

“¿cómo aprenden los ciegos?”, como menciona Tapia (2010), la apreciación de la realidad les permite aprender y comprometerse en su transformación, hecho que para niñas y niños fue de suma importancia para involucrarse en la metodología. Aunado a lo anterior también debe tomarse en cuenta que la gran sensibilidad que posee este grupo de niños y niñas (Peñas, 2006; Coleman y Gross 2000), coadyuvó a su involucramiento y motivación, pues era común escuchar entre ellos y ellas comentarios sobre la importancia de su participación, pues si no lo hacían, nadie iba a hacerlo.

Figura No. 8. Niños y niñas dialogan sobre problemáticas



Nota. Niños y niñas conversan acerca de lo que vieron y percibieron mientras hacían actividades sin tener visibilidad.

En la tabla 6 se muestra la fase de diagnóstico donde se aplicaron por primera vez los instrumentos, se entabló contacto con instituciones educativas para ciegos y débiles visuales, lo cual permitió que niños y niñas elaboraran un borrador general del proyecto del servicio.

Tabla 6 *Actividades de la fase de diagnóstico*

Fase	Sesión	Actividades y Observaciones
DIAGNÓSTICO (2 meses)	Aplicación de instrumentos diagnóstico	de Se aplicó el cuestionario de baja visión y ceguera para poder desarrollar la preevaluación.
	Aplicación de instrumentos diagnóstico	de Se aplicó el cuestionario de participación y ciudadanía para poder desarrollar la preevaluación.
	Niñas y niños con AACCCII ¿cómo podemos ayudar a una persona con baja visión?	En diálogo con las y los niños, comentaron su inquietud por desarrollar acciones que ayuden a la población de baja visión y ceguera, entre ellas, realizar trípticos informativos acerca de esta población, realizar una venta de comida para juntar fondos para comprar libros en braille o ser lectores voluntarios.

Fase	Sesión	Actividades y Observaciones
------	--------	-----------------------------

<p>Conociendo y reconociendo a niños y niñas con baja visión y/o ceguera</p>	<p>A petición de las y los niños se realizó una visita a una escuela para niñas y niños ciegos del municipio de Querétaro. Se llevó a cabo un recorrido, así como la apreciación de materiales de estimulación y aprendizaje que tienen, y otros materiales elaborados por los mismos estudiantes. Se mostró al grupo de “Ciudadanos sobresalientes” el proceso de escritura en braille y posteriormente convivieron con las y los niños con ceguera o baja visión, en un primer momento jugaron “Gol bol”, y en un segundo momento charlaron.</p>
	<p>Niñas y niños de “Ciudadanos sobresalientes” se mostraron muy sorprendidos de las cualidades y capacidades que niñas y niños con baja visión poseen y desarrollan. <i>“son muy rápidos en gol bol, yo no escuchaba bien hacia dónde iba el balón” “mi compañera vive por mi rumbo, ya la había visto en la parada del camión, pero nunca había platicado con ella, le gusta la misma música que a mí”.</i></p>

Fase	Sesión	Actividades y Observaciones
	<p>Conoce y reconoce a adultos con baja visión y/o ceguera</p>	<p>El equipo de LUIT facilitó a los niños un momento de convivencia con uno de sus integrantes el cual es ciego, los niños preguntaron todas sus dudas acerca de cómo se vive con ceguera. Al cierre de la sesión las y los niños se mostraban muy sorprendidos porque: <i>“no puedo creer que el eco del ruido dentro un salón le permita saber de qué tamaño es el salón” “no sabía que los colores tenían temperatura” “me sorprendió cómo una caída ocasionó su ceguera” “no sabía que podían tener familia, o cuidar a sus hijos”</i>.</p>

Nota: Elaboración propia

Figura No. 9. *Visita a escuela para niños y niñas con baja visión y ceguera*



Nota: niños y niñas con AACCCII conviven y juegan con niños y niñas ciegos.

En esta fase niñas y niños pudieron conocer más de cerca la necesidades de personas con baja visión o ceguera, necesidades que para ellos eran desconocidas, sin embargo, retomando a Sánchez (2008), las y los niños con AACCCII pertenecen a una sociedad donde se ven afectados por problemas sociales, frente a los cuales tienen un cúmulo de habilidades y capacidad para modificar y mejorar, habilidades que salieron a flote cuando comenzaron a buscar soluciones para ayudar a la población de baja visión y ceguera. Lo anterior era el objetivo principal de la convivencia de niños y niñas de diferentes poblaciones vulnerables.

Sin duda el acercamiento de niños y niñas a la población objetivo fue de suma relevancia, pues las habilidades que poseen niños y niñas con AACCCII (Coleman y Gross, 2000; Peñas, 2006) les permitió empatizar, comprender y tratar de entender las dificultades que la sociedad impone a las personas con discapacidad visual, pues en las charlas grupales las y los niños comentaban: “no había pensado en lo

difícil que es moverte en la ciudad si no ves, porque muchas banquetas están feas, o la gente no respeta las rampas” “me sorprende cómo R... camina normal, como si viera, o cómo identifica a la gente con escucharlos”, la charla con el integrante de LUIT permitió que niños y niñas vieran una realidad que les era ajena, sin embargo, escuchar su testimonio y experiencias les permitió sensibilizar y motivarse para desempeñar acciones que pudieran ayudar a la población de ciegos y baja visión. De esta manera niñas y niños comenzaron a hacer propuestas para la formulación de los objetivos del servicio, así como el grupo destinatario del servicio solidario.

Figura No. 10. Niños y niñas con AACCCII entrevistando a un integrante de LUIT.



Nota: Un miembro del equipo de LUIT contesta preguntas del niños y niñas con AACCCII acerca de su ceguera y su vida cotidiana.

La disposición que tuvieron las y los menores permite corroborar lo que Puig (2014) comenta, pues dice que el ApS promueve el aprendizaje por medio de la participación activa unido al servicio comunitario, lo cual permite la sensibilización del entorno, pues es necesario que el individuo se relacione con los destinatarios del servicio. Hecho que desembocó en las diversas propuestas que se fueron

planteando, desde recolectar fondos para la compra de libros en Braille, o una impresora Braille, hasta convertirse en lectores voluntarios de contenido teórico. Una a una las propuestas fueron analizadas, discutidas y visualizadas por niñas y niños, el equipo de LUIT también hacía propuestas, algunas fueron descartadas. Al final niñas y niños decidieron grabar material auditivo para la población de baja visión y ceguera, y en conjunto con LUIT escogieron un texto editado por la UAQ.

En la tabla 7 se compilan las actividades realizadas durante la fase de diseño y planificación con la finalidad de estipular el objetivo del servicio, la obtención de nuevos aprendizajes, quiénes serían los destinatarios del servicio, además de un cronograma general del proyecto.

Tabla 7. *Actividades de la fase de diseño y planificación*

Fase	Sesión	Actividades y Observaciones
DISEÑO Y PLANIFICACIÓN (3 meses)	Concretar y Diseñar servicio	Niñas y niños dialogaron acerca de sus opciones de servicio, considerando pros y contras de sus opciones, determinando que la opción que más les agradaba y además se les facilitaba, era leer material universitario para que fuera grabado y transmitido a quien lo necesitara. Sin embargo, al ser mitad de semestre este material no podía ser usado con prontitud, el equipo de LUIT propuso a los niños realizar la misma actividad, pero con cuentos de tradición oral queretana, dichos cuentos serían narrados en español por “ciudadanos sobresalientes” y narrados en otomí por integrantes del programa “Interculturalidad”.

Fase	Sesión	Actividades y Observaciones
	Aprender para servir sirviendo	Con las niñas y niños se desarrollaron diversas técnicas de sensibilización (juegos de roles, dramatizaciones y análisis de videos) con el afán de resaltar la importancia de ayudar a los demás.
	Conociendo nuestros ojos	Las y los estudiantes recibieron una charla sobre el sentido de la vista humano y el de otras especies, impartida por un biólogo de la UAQ, en dicha charla, las y los niños pudieron conocer más a profundidad, los elementos que conforman el sentido de la vista, así como su fisiología.
Macro	y el microcontexto de la población de baja visión y ceguera	Niñas y niños participaron en actividades que el equipo de LUIT moderaron, con las cuales se les permitió conocer cifras municipales, nacionales e internacionales de personas con baja visión y ceguera, les dieron a conocer a las y los niños los distintivos oficiales para esta población además de demostrar las formas correctas en las que debe guiar a personas que pertenecen esta población.
Conociendo el proceso de grabación y instrumentos	el de sus	Se realizó una visita a la cabina de grabación de TV UAQ donde el equipo de LUIT mostro a los niños los elementos necesarios para llevar a cabo una grabación, además de mostrar el proceso de edición para terminar una pieza.
	“Vocalizando”	Niñas y niños recibieron un entrenamiento vocal por parte de una profesora de doblaje de voz, con la intención de que ellos y ellas pudieran ejecutar un servicio de calidad.

Fase	Sesión	Actividades y Observaciones
------	--------	-----------------------------

Introducción a la ciudadanía. Por medio de diversas técnicas de escucha activa (sondeos, entrevistas entre niños y niñas y exposiciones) se escuchó la noción de las y los niños referente al concepto de ciudadanía, así como las razones de nociones, destacando comentarios como: “los niños no son ciudadanos, porque para serlo, necesitamos tener credencial para votar” “sí somos ciudadanos porque vivimos en una ciudad, pero nuestra opinión no cuenta hasta que seamos mayores de edad”

Ciudadanía para todos. Niñas y niños preguntaron por su cuenta a papás, mamás y/o conocidos si los niños son ciudadanos, lo cual permitió un diálogo fluido cuando se les compartió qué es un ciudadano y qué hace. Algunos comentarios destacables de niñas y niños fueron: “muchas veces tengo ideas para cambiar algo que no me gusta en mi escuela, pero nunca he podido aplicarlo, pues no soy jefa de grupo” “mis papás me dijeron que sí soy un ciudadano, pero hay veces que yo no quiero hacer algo o ir a algún lugar y me obligan a ir, y dicen que soy muy pequeño para poder decidir” “... a veces mi mamá me deja escoger qué vamos a comer y también me pone de encargada para preparar la comida yo..”.

Fase	Sesión	Actividades y Observaciones
	<p>“Niños, niñas y ciudadanía”</p>	<p>Durante la sesión niñas y niños dialogaron acerca de las veces que han podido ejercer su rol de ciudadanos y ciudadanas, llegando a la conclusión de que han tenido intenciones y buenas razones, pero no se les ha permitido involucrarse por su edad, <i>“en la escuela para ser parte del comité de alumnos tengo que estar en 5to y 6to, y yo soy de cuarto, así que no me dejan participar”</i> <i>“cuando voy a jugar fut, a veces hay niños más grandes que no nos dejan jugar, y yo les he dicho que un rato cada equipo, y ellos me dicen que me calle porque yo no sé”</i> <i>“cuando peleo con mi hermana mi mamá sólo nos regaña pero nunca escucha las razones del pleito”</i>.</p>
	<p>“Niñas, niños y la participación”</p>	<p>Con ayuda de diversas técnicas, se compartió con niñas y niños el concepto e implicaciones de la participación, en el diálogo las y los niños enunciaron comentarios como: <i>“yo pensé que solo se participaba en la escuela cuando levantamos la mano para hablar”</i> <i>“o cuando el profe nos pregunta algo”</i> <i>“yo no sabía que hay muchas maneras de participar, por ejemplo cuando ayudamos a alguien que lo necesita, o hasta cuando nos informamos de lo que pasa en nuestra colonia”</i>.</p>

Fase	Sesión	Actividades y Observaciones
	"Ciudadanos sobresalientes"	Esta sesión tuvo como objetivo, colaborar a formar la identidad del grupo "Ciudadanos sobresalientes", la cual no está basada en que todos y todas poseen un CI mayor a 130 sino en la información que poseen como niños y niñas, y las posibilidades de usar todas sus cualidades a favor de promover mejoras en sus hogares, colonias, escuelas, ciudades, o en la ayuda a los más necesitados o desatendidos.

Nota: Elaboración propia

En esta etapa niñas y niños continuaron puliendo su propuesta, pues tal como lo menciona Tapia (2010) el servicio solidario debe estar bien planificado y debe contener actividades adecuadas a las edades y capacidades de niños y niñas para poder colaborar de una manera eficaz la solución o modificación de problemáticas reales de la comunidad, por lo tanto niñas y niños hicieron un plan de acción para lograr su objetivo, se fijaron los objetivos del servicio y los destinatarios, se acordaron los voluntarios para la grabación, se proyectaron los contenidos y actividades del aprendizaje, se contemplaron los tiempos de ejecución con la finalidad de crear un cronograma que facilitaría la visualización de la ejecución, y comenzaron junto al grupo de LUIT a buscar permisos en la cabinas de radio y TV UAQ para poder hacer las grabaciones.

Figura No. 11. Niños y niñas planificando el servicio



Nota: Niños y niñas en un área verde de la UAQ dialogan sobre las diversas propuestas de servicio.

Como se mencionaba anteriormente las niños y niñas pertenecen a un grupo extraescolar por lo cual era necesario promover contenidos formativos interdisciplinarios que les permitieran dar respuesta y ofrecer un servicio de calidad y que además les permita desarrollar habilidades de trabajo, socioemocionales y de ciudadanía (Tapia, 2010), por ende como lo comenta Croce (2004) los contenidos curriculares que se deben compartir son aquellos que beneficien y mejoren el servicio que se realiza, y la mejor manera de hacerlo es aprender y practicar.

Figura No. 12. Niños y niñas realizando trabajo en equipo



Nota: Con AACCI realizando actividades lúdicas niños y niñas buscan llegar a un acuerdo sobre las elecciones de cuentos y relatos para grabarlos en cabina

Con respecto a los contenidos, niños y niñas se mostraron muy contentos al recibir a diversos especialistas, en especial con las visitas a radio y tv UAQ, comentaban: *“vamos a ser famosos cuando escuchen los cuentos”, “jamás pensé que así fueran los lugares donde se hace el radio” “tenemos que hacerlo bien, para que los cuentos queden bien y qué tal que nos invitan a la televisión” “no sabía que se necesitaban tantos aparatos y tanto tiempo para grabar un pedacito de audio”*

Como apunta Puig (2009) en el ApS los conocimientos se utilizan para mejorar algo de la comunidad y el servicio se convierte en una experiencia de aprendizaje que proporciona conocimientos y valores, hecho que niñas y niños comunicaban en las sesiones, pues al abordar los temas de participación infantil y ciudadanía emitían

comentarios como “ahora sí me van a hacer caso” “no sabía que tengo derecho a participar” “pensaba que participar sólo era contestar cuando me lo pedía la maestra” “los adultos también deben recibir esta información porque son ellos los que no nos dejan participar”. Comentarios que evidencian el asombro y adquisición de nuevos conocimientos, los cuales les permitieron reflexionar sobre el servicio que realizaban.

En la fase de ejecución (tabla 8) se muestran las alianzas realizadas con otros proyectos en específico LUIT y otras áreas de la UAQ, como Tv y Radio UAQ, con el objetivo de desarrollar a cabalidad el servicio del proyecto.

Tabla 8. Actividades de la fase de ejecución

Fase	Sesión	Productos	Actividades y Observaciones
EJECUCIÓN (4 meses)	1	- Grabación de audiolibros - Grabación de video	Niñas y niños se mostraron nerviosos al estar dentro de la cabina de radio UAQ, sin embargo, su entusiasmo y disponibilidad permitió el desarrollo correcto del proceso de grabación.
	2	- Grabación de audiolibros - Grabación de video	Algunos estudiantes expresaron la emoción que sentían al estar en cabina, pues “Me hace sentir útil”, con respecto a la conclusión de la grabación del video, las y los chicos que participaron, comentaron haber aprendido más datos acerca de la población de baja visión y ceguera.
	3	- Grabación de audiolibros - Grabación de Spots	Algunos niños se desesperaron al grabar los <i>spots</i> debido a que, necesitaban repetir varias veces sus diálogos, sin embargo, la actividad también les sirvió para autorregular su frustración y desesperación.
	4	- Grabación de audiolibros - Grabación de Spots	Las niñas que grabaron los audiolibros y participaron en los <i>spots</i> estuvieron muy emocionadas por estar en cabina, pues nunca habían participado en algo similar, su grabación fue muy breve debido a que habían practicado mucho por iniciativa propia.

Fase	Sesión	Productos	Actividades y Observaciones
	5	- Grabación de audiolibros	La grabación se desarrolló rápidamente debido a que los participantes ya se sabían de memoria su cuento, lo cual favoreció el proceso de grabación.
	6	- Grabación de audiolibros	Los estudiantes que participaron en esta sesión batallaron en la grabación, debido a que su voz no mantenía un volumen adecuado, por lo tanto, se desesperaron un poco por tener que repetir varias veces su cuento, sin embargo, expresaron su deseo de repetir la experiencia.
	7	- Grabación de audiolibros	Las grabaciones fueron rápidas y efectivas, pues ambos estudiantes tenían bien estudiado y practicado su cuento.
	8	- Grabación de audiolibros	La sesión fue muy divertida para todos y todas ya que los cuentos eran muy graciosos y los niños no podían grabar porque les causaba gracia, sin embargo, el resultado fue excelente.
	9	- Grabación de audiolibros	El proceso de grabación fue breve, lo cual permitió, grabar el <i>intro</i> promocional y los agradecimientos.

Nota: Elaboración propia.

Durante la etapa de ejecución niños y niñas evidenciaron los conocimientos aprendidos, pues mostraban dominio de su voz y en el uso de los aparatos, durante las grabaciones niños y niñas expresaron: *“estaba muy nervioso, pero también muy emocionado porque nunca había hecho esto y me gustó, me gusta saber que alguien que lo necesita podrá utilizarlo” “espero que quien oiga el cuento le guste, porque lo hago con mucho cariño y ahora sé que lo que yo tengo puedo usarlo para ayudar a otros, y eso también me beneficia a mí como persona”*, lo anterior denota la funcionalidad de ApS como herramienta que permite la construcción de identidad, sentido de pertenencia como lo menciona Savanti (2004).

Además, dicha participación de niñas y niños con AACCCII favorece su desarrollo como ciudadanos (Galván & Ochoa, 2017), permitiéndoles apropiarse de sus derechos y adquiriendo obligaciones (Cohen 2013).

Una vez realizado el primer servicio (grabación de 2 spots) niños y niñas lo vieron en compañía de todos sus compañeros y compañeras, hecho que a algunos avergonzó pues no les gustaba su voz, y a otros los motivó, principalmente a quienes no quisieron participar en esa ocasión.

Figura No. 13. *Integrantes de Ciudadanos sobresalientes grabando un Spot.*



Nota: Integrantes de Ciudadanos sobresalientes viven su primera experiencia grabando en una cabina semiprofesional.

Figura No. 14. *Integrante de Ciudadano sobresaliente conociendo los aparatos de cabina*



Nota: la imagen muestra a uno de los participantes con mucha curiosidad por manipular y conocer los aparatos de las cabinas de TV UAQ.

Durante las grabaciones algunos niños y niñas expresaron su gusto por el proceso de grabación: *“cuando sea grande voy a ser locutora de radio”* *“guau ahora sé cómo se sienten los cantantes cuando graban sus discos”*. El hecho de que niños y niñas hayan tenido la oportunidad de estar en las cabinas de grabación no sólo implicó una experiencia significativa sino también enriquecedora, pues esta vivencia les permitió vislumbrar un futuro que anteriormente no se habían propuesto.

La tabla 9 presenta la fase de cierre donde se aplicaron nuevamente los instrumentos diagnósticos y se llevó a cabo la sesión final la cual permitió que las familias del “Ciudadanos Sobresalientes” se reunieran para que las y los

participantes y el equipo de LUIT pudieran apreciar el resultado final del servicio, así como la escucha de experiencias y vivencias de las niñas y niños.

Tabla 9. Actividades de la fase de cierre

Fase	Sesión	Actividades y Observaciones
CIERRE (2 meses)	Aplicación de instrumentos	Se aplicó el cuestionario de baja visión y ceguera para poder desarrollar la post evaluación.
	Aplicación de instrumentos	Se aplicó el cuestionario de ciudadanía y participación para poder desarrollar la post evaluación.
	“Serví y aprendí”	En compañía de sus familias, niños y niñas presentaron el resultado de su servicio, además dieron breves discursos acerca de sus aprendizajes y reflexiones.

Nota: Elaboración propia

Durante la fase de cierre, niñas y niños pudieron expresar la satisfacción de haber sido partícipes de este proyecto, pues durante la ceremonia comentaban: *“estuvo bien padre lo que hicimos, está padre saber que pudimos participar para ayudar a los ciegos”* *“se siente bonito ser parte de esto, me gusta que ahora los de la universidad ya saben que estamos aquí”* *“es raro escuchar mi voz en las grabaciones, pero me gustó hacer el cuento”*, por lo anterior se retoma la aportación de Campo (2016) cuando comenta que la formación ciudadana de niños y niñas además de favorecer las habilidades que poseen, permite que perciban e investiguen problemáticas que pasan desapercibidas para sus pares, lo cual con ayuda de una correcta intervención educativa favorece la formación de ciudadanos informados, activos y transformadores.

Figura No. 15. *Participante compartiendo su experiencia*



Nota: Durante la ceremonia de cierre uno de los integrantes del proyecto comparte su experiencia como participante de la metodología de ApS.

Durante la ceremonia de cierre niños y niñas también compartieron su experiencia de acercamiento con otros y otras compañeras, pues anteriormente se conocían de vista, sin embargo, durante el proyecto de ApS la convivencia que tuvieron muchos y muchas encontraron amigos y amigas cercanas, y notaron que la convivencia general cambió pues ya se consideraban parte de la UAQ.

Figura No. 16. *Participantes en la ceremonia de cierre.*



Nota: Durante la ceremonia de cierre niños, niñas, padres, madres estuvieron presentes compartiendo sus experiencias.

Figura No. 17. Integrantes de Ciudadanos Sobresalientes en cabinas de TV UAQ



Nota: Participantes de Ciudadanos Sobresalientes en su primer sesión de grabación en la cabina de TV UAQ.

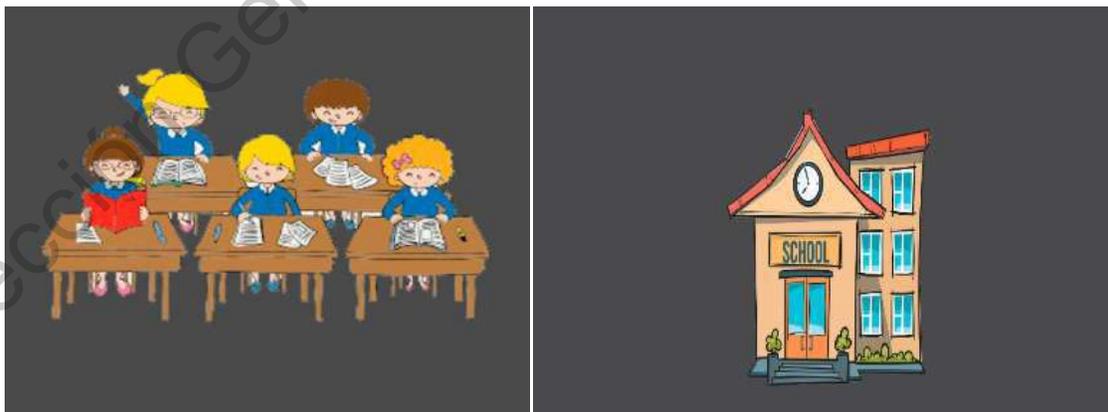
Productos del servicio

Las niñas y niños con AACCCII colaboraron en diferentes productos dirigidos a la sociedad para sensibilizar, favorecer la comprensión y el trato a personas ciegas o con baja visión, dichos materiales coadyuvan a reconocer y revalorar las capacidades y habilidades de personas con ceguera y baja visión.

1. Audiolibros: uno de los servicios que realizaron, constó en leer cuentos breves del libro “El Latido de la Cultura Nñoño” (CONCACULTA, 2018), el cual contiene textos de jóvenes escritores hablantes de Nñoño, que plasman historias de tradición oral queretana. Los cuentos leídos por los niños fueron grabados en las cabinas de radio y TV UAQ. Niñas y niños concluyeron *14 audiolibros* con una duración que fluctuó entre 3 a 5 minutos cada uno, dichos audiolibros se encuentran disponibles en la Tifloteca de la UAQ.

2. Audiovideos informativos y de sensibilización para comprender e incluir a personas con ceguera o baja visión: participaron como actores de 2 spots (audiovideos breves). En el primer spot (LUIT, 2019) Alumnos con baja visión en el aula, los niños con AACCCII hablan sobre las dificultades escolares a las que se enfrentan los alumnos con baja visión. En el segundo spot (LUIT, 2019), relatan las dificultades y peligros a los que se enfrentan las personas con baja visión durante sus traslados fuera del hogar. La duración de los spots es de 90 segundos aproximadamente cada uno.
3. Video informativo para el programa LUIT (LUIT, 2020) sobre datos científicos sobre la ceguera y baja visión y del uso de botones tipo prendedor/pin usados por las personas con baja visión y/o ceguera para ser identificados.

Figura No. 18. Logos de los spots grabados por niños y niñas para el equipo de LUIT



Nota: Las imágenes presentadas corresponden al contenido de los spot que el equipo de LUIT usa para concientizar a la ciudadanía acerca de la baja visión y ceguera.

6.1 Resultados pre y post evaluación de cuestionarios

6.1.1 Cuestionario de Participación *ad hoc*.

Los resultados presentados en este apartado (anexo, figura 2).refieren la evaluación previa y la evaluación posterior, las cuales tuvieron una diferencia temporal de 10 meses

A continuación, se presentan los resultados más relevantes, sin embargo, todos los gráficos correspondientes a los cuestionarios de evaluación se encuentran en anexos (figuras 5-16).

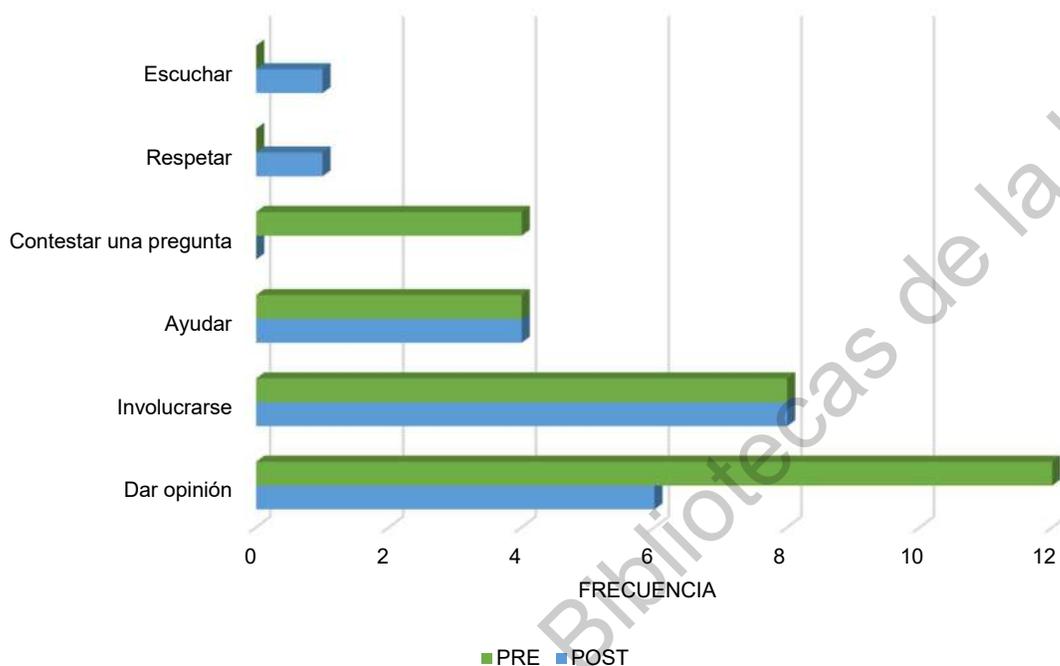
Con el objetivo de conocer cuál era el concepto de participación que tenían niños y niñas se les preguntó si sabían qué era participar, en su totalidad contestaron afirmativamente, sin embargo, cuando se les cuestionó: “Para ti ¿Qué es participar?” las respuestas reflejaban concepciones tradicionales de participación.

La figura 19 muestra las nociones que tienen las y los niños acerca de participar, al analizar los resultados con base a las formas de participación que propone Novella (2008), vemos que en la evaluación previa el resultado va encaminado a la participación consultiva, donde los niños y niñas opinan y proponen a partir de un hecho que les afecta directa o indirectamente, sin embargo en la evaluación posterior, las respuestas evidencian una participación Proyectiva, donde ellas y ellos se involucran, se incluyen, ayudan y se escuchan.

Dichos resultados muestran que parte del concepto tradicional de ciudadanía sigue permeando la educación de estos niños y niñas, concepto que no considera ciudadanos a los infantes (Cabrera, 2002 en Gallardo, 2009). Al inicio las respuestas muestran percepciones muy generales de la participación, pues “*dar opinión*” fue la respuesta dada más mencionada, la cual permite evidenciar que el concepto tradicional de la participación sigue prevaleciendo dentro y fuera de la escuela. Sin embargo, una vez que las niñas y niños obtuvieron nuevos aprendizajes dicha opción disminuyó notoriamente, “*contestar una pregunta*” no fue referida

nuevamente y respuestas como *escuchar* y *respetar* surgieron por primera vez en la postevaluación.

Figura No. 19. *Concepto de Participación*

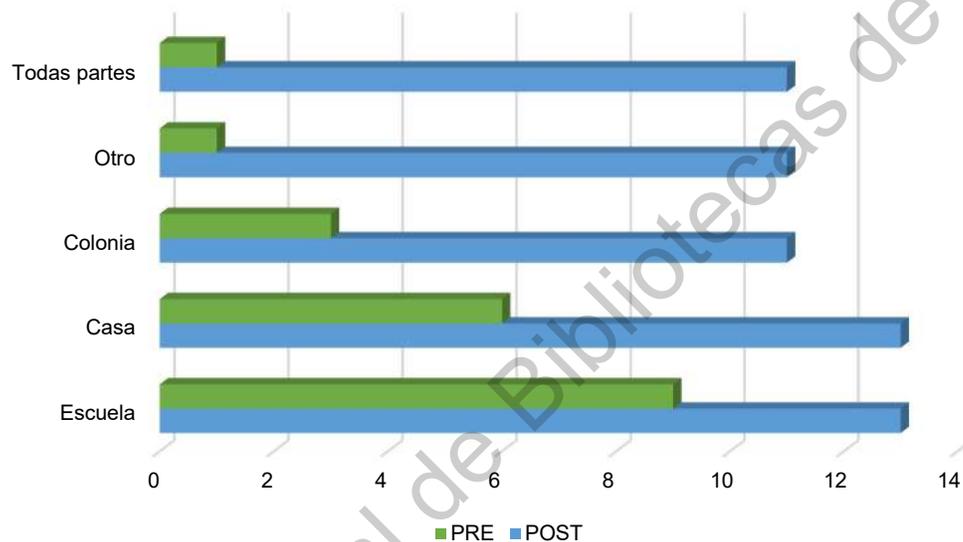


Nota: Elaboración propia.

En la pregunta “¿Dónde puede participar un niño o niña?” Las y los participantes podían escoger más de una opción o en su defecto agregar otra. En la figura 20 se muestran los resultados iniciales donde las y los niños creían que la escuela era el lugar más frecuente donde participaban, seguido de la casa y en su colonia, lo anterior acentuó la necesidad de educar en ciudadanía a este grupo de niños y niñas con el objetivo de desarrollar en las y los participantes su pensamiento crítico, participativo y autónomo como lo menciona Carmona (2008). Por el contrario, en la evaluación final, las y los niños demostraron que pueden participar en todas partes, siendo por poco los lugares más frecuentes la escuela y la casa, otras respuestas que resaltan en la post evaluación es que son frecuentes oraciones como “en todas partes” y “otro”.

Que las niñas y niños asuman su derecho a participar en cualquier ámbito evidencia la idea de Trilla y Novella (2011) de que es necesario que las y los niños se hagan partícipes de su realidad, lo cual promueve que además de involucrarse opten por promover y ejecutar mejoras en su entorno, hechos que coadyuvan a formar ciudadanos con valores democráticos.

Figura No. 20. Lugares donde puede participar un niño una niña



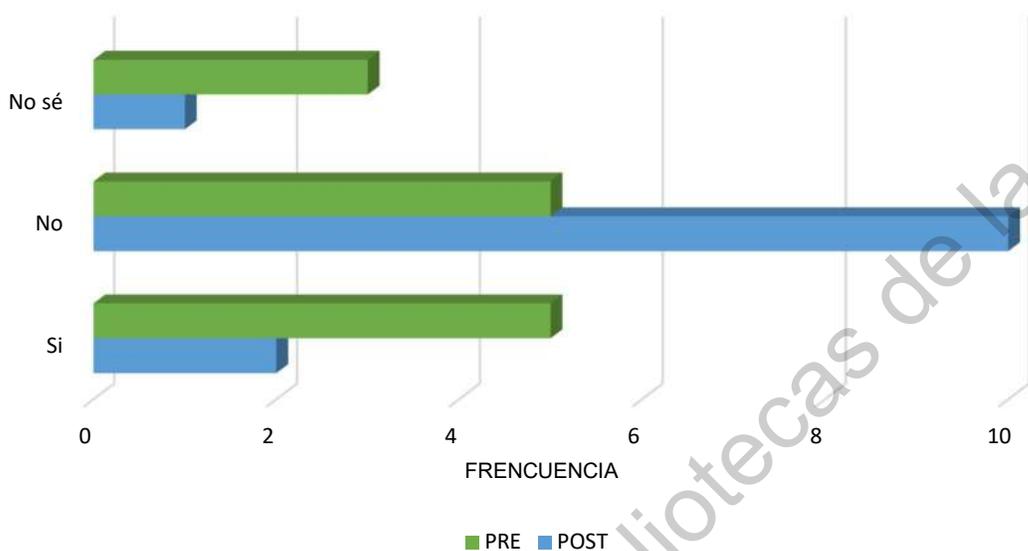
Nota: Elaboración propia

La figura 21 representa las respuestas de niños y niñas a la pregunta “¿Necesito permiso de un adulto para participar?”, con dicha pregunta se indagó sobre la apropiación que tenían las y los participantes de su derecho a la participación.

En la evaluación inicial las y los participantes tuvieron ideas difusas sobre su derecho a la participación (ver la figura 21) sin embargo, en la evaluación posterior la mayoría de las y los niños piensan que no necesitan permiso de un adulto para participar, noción que encaja en la participación proyectiva de Novela (2008), donde las y los niños son protagonistas de los procesos de participación, mostrándose cooperativos y autónomos, además como lo menciona Carmona (2008), la participación social de las y los infantes promueve la búsqueda de nuevos

conocimientos desarrollándose cognitiva y socioemocionalmente, hechos que se suscitaron con la metodología de ApS.

Figura No. 21 ¿Las y los niños necesitan permiso de un adulto para participar?



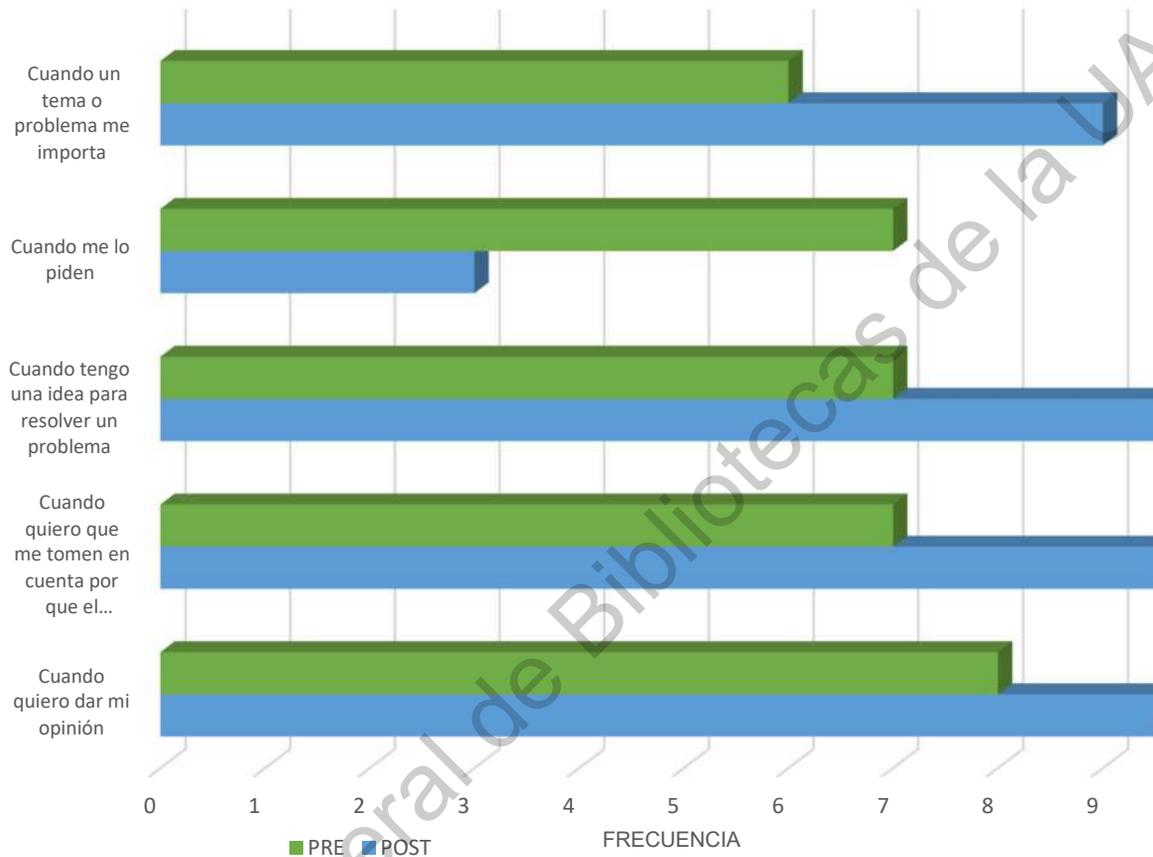
Nota: Elaboración propia

Como se mencionaba anteriormente, las niñas y niños históricamente han sido despojados de su derecho a participar, por ello era necesario identificar cuáles eran los momentos y circunstancias en las que las y los niños participaban, dicha pregunta podía ser contestada con opciones múltiples de respuesta.

La figura 22 refleja que las y los niños creen que participan con la misma frecuencia cuando se los piden, cuando tienen una idea para resolver un problema o cuando quieren que los tomen en cuenta porque el problema les afecta. La evaluación posterior evidencia la disminución de la opción “cuando se los piden” y por el contrario, el aumento de las otras opciones. Con base en las formas de participación de Novela (2008), se puede decir que los niños y niñas, al final de la intervención posicionan su participación como consultiva. Pese a la modificación benéfica que

sufre su concepto de participación, aun no alcanzan a vislumbrar una metaparticipación.

Figura No. 22. ¿En qué momento participan las y los niños?

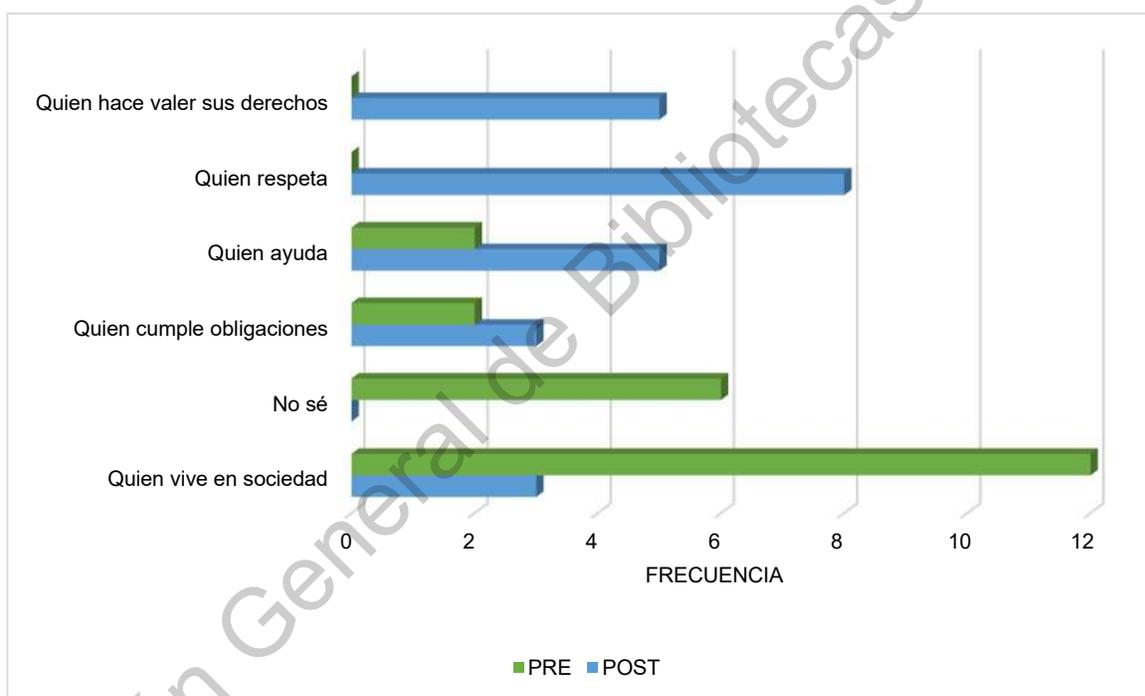


Nota: Elaboración propia

En cuanto a la figura 23, la noción previa de las y los niños acerca de qué es un ciudadano, muestra un profundo arraigo a la creencia de que un ciudadano va de la mano con vivir en una sociedad, cumplir obligaciones o incluso se muestra que no sabían qué era un ciudadano, las respuestas anteriores evidencian que las y los niños inicialmente tenían un concepto de ciudadano similar a la categoría de ciudadano como condición legal de Trilla (2010), donde los ciudadanos tienen derechos y obligaciones establecidos, o al ciudadano en abandono de Cohen (2013) definidos como aquellos ciudadanos pasivos que no han buscado formas de influir

en otros o en instituciones públicas. Las respuestas de la evaluación post, evidencian la disminución del supuesto que un ciudadano es quien viven en sociedad, así como la opción “no sé”. Por el contrario, muestran un aumento en los supuestos de que un ciudadano es quien hace valer sus derechos, quien cumple obligaciones, quien respeta y quien ayuda, criterios que van de la mano con el ciudadano participativo de Trilla (2010), el cual es un ciudadano solidario, transformado y comprometido, también hay similitud con el ciudadanía en acción de Cohen (2013), ciudadano que ejerce su capacidad de influir en su entorno, informados y políticos.

Figura No. 23. *Nociones de un ciudadano de las y los niños con AACCI.*

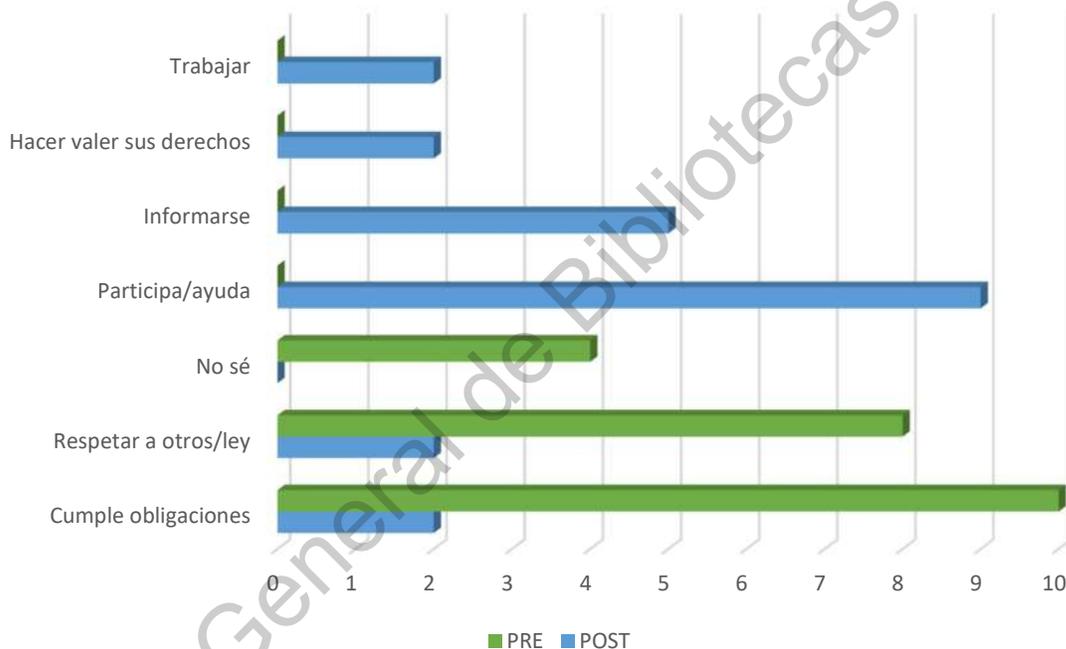


Nota: Elaboración propia

En la figura 24 se muestra que las y los niños inicialmente creían que las y los ciudadanos se limitaban a cumplir (pagar impuestos, multas y votar) y respetaban la ley, acciones que se apegan nuevamente al concepto de ciudadano de Trilla (2010), y al ciudadano en abandono de Cohen (2013). La evaluación post, demuestra la apertura de las nociones de las y los niños acerca de lo que hace un ciudadano, pues no sólo disminuyeron drásticamente sus respuestas previas sino que

enunciaron otras respuestas, como respetar, trabajar, participar y ayudar, informarse, hacer valer sus derechos; acciones que van encaminadas al nivel de ciudadano participativo de Trilla (2010), y al ciudadano en acción de Cohen (2013). Es necesario aceptar que las y los niños con AACCCII tienen la posibilidad de participar, ya que son capaces de reflexionar, discutir y plantear soluciones acerca de las problemáticas de su entorno, por el simple hecho de ser niños y ser ciudadanos.

Figura No. 24. Acciones que hace un ciudadano

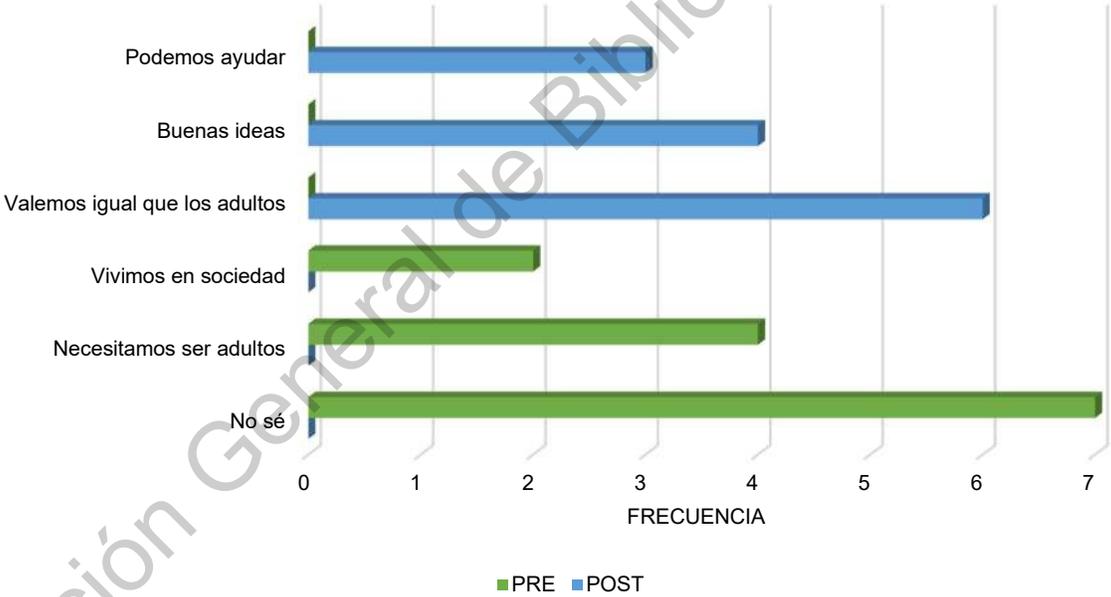


Nota: Elaboración propia

Es importante abordar la concepción de ciudadanía desde la visión de las y los niños en especial del grupo de niños y niñas con AACCCII pues, atender y entender sus concepciones, prácticas y percepciones, serviría para dar voz y visibilizar a una población históricamente vulnerable e invisible (Carmona,2008). Con base en lo anterior la figura 25 muestra que únicamente 2 de las y los niños creen que son

ciudadanos, pero sólo porque viven en una sociedad, lo alarmante es que el resto piensa que no son ciudadanos por dos razones, la primera (4 niños y niñas) porque no son adultos, y 7 niños y niñas no saben si son ciudadanos, nociones que pertenecen a la idea general de la ciudadanía. A su vez, la evaluación post, permite ver que las respuestas anteriores fueron descartadas por las y los niños, en su lugar, agregaron respuestas como tener el mismo valor que un adulto, tener buenas ideas, y poseer capacidades para ayudar, acciones que los posicionan como niñas y niños conscientes de su derecho a participar (Ochoa, Pérez, & Salinas, 2018). Además de demostrar que al ser niñas y niños con AACCI pueden contribuir de manera excepcional en la mejora de su entorno (Valdés, Sánchez, & Yáñez, 2013).

Figura No. 25. Razones por las que las niñas y niños son ciudadanos



Nota: Elaboración propia

Los resultados anteriores permiten vislumbrar el cambio de percepción que tuvieron niños y niñas con AACCI gracias a la metodología de ApS; en la evaluación posterior continuaron apareciendo respuestas que se apegan a construcciones

tradicionales de ciudadano y participación, sin embargo, estas son las menos frecuentes.

6.2 Resultados pre y post de cuestionario “Baja visión y ceguera” *ad hoc*

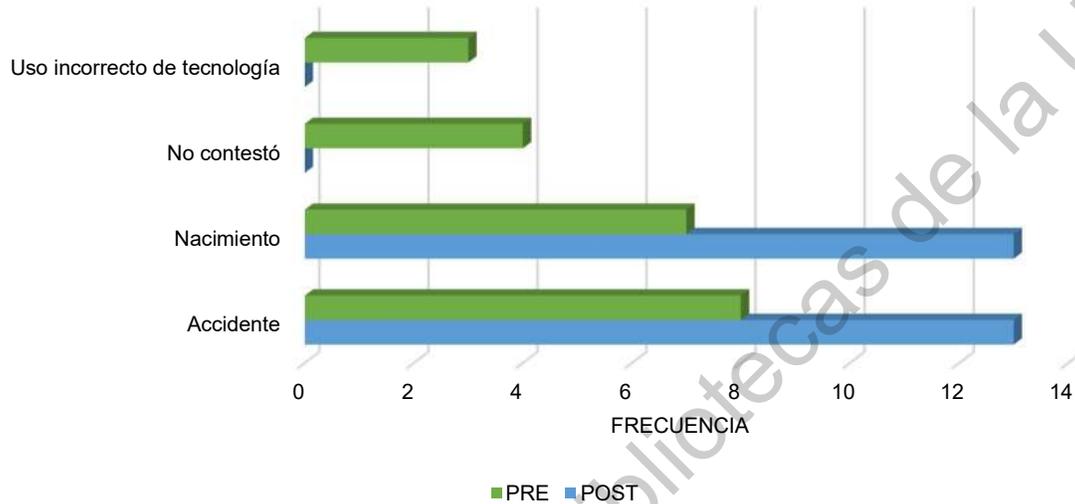
Los resultados presentados en este apartado refieren la evaluación previa y la evaluación posterior de dicho cuestionario (anexo, figura 2), las cuales tuvieron una diferencia temporal de 10 meses.

A continuación, se presentan los resultados más relevantes, sin embargo, todos los gráficos se encuentran en anexos (figuras 76-27).

Con el objetivo de analizar los conocimientos de las niñas y niños con AACCCII acerca de la baja visión y ceguera, se hicieron preguntas de exploración antes y después de la aplicación de la metodología de ApS.

En la figura 26 se muestra que los conocimientos que tenían niños y niñas con AACCCII coincidían con los mitos que se tienen acerca de esta población, pues en sus respuestas aparecían hechos como el uso incorrecto de la tecnología, aunados a causas como nacimientos y accidentes, una vez que niños y niñas desarrollaron su proyecto de ApS, los contenidos adquiridos por niñas y niños les permitieron cambiar sus nociones con respecto a las razones por las que las personas pueden tener baja visión o ceguera, las respuestas “de nacimiento” y “por accidente” se vuelven a repetir pero con más frecuencia que en un inicio, la respuesta “no sé” desaparece, al igual que “uso incorrecto de la tecnología”, lo cual refuerza la idea de Puig (2009:9) “En el ApS el conocimiento se utiliza para mejorar algo de la comunidad y el servicio se convierte en una experiencia de aprendizaje que proporciona conocimientos y valores. Aprendizaje y servicio quedan vinculados por una relación circular en la que ambas partes salen beneficiadas: el aprendizaje adquiere sentido cívico y el servicio se convierte en un taller de valores y saberes”.

Figura No. 26. Razones que propician que las personas puedan tener baja visión o ceguera.

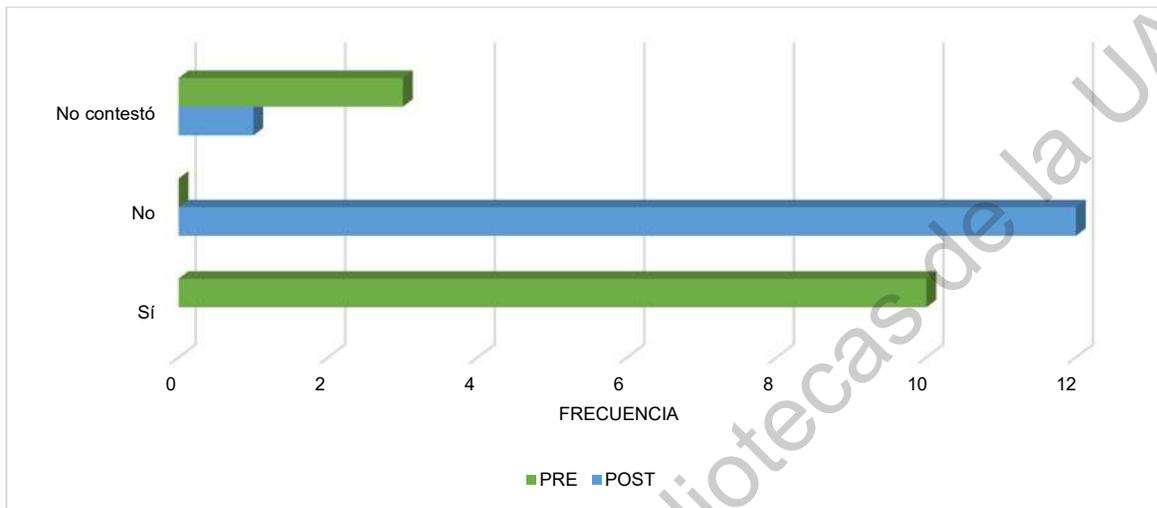


Nota: Elaboración propia

La figura 27 presenta resultados acerca de la percepción que tenían niños y niñas con AACCII sobre las habilidades de las personas con ceguera y baja visión.

En la figura 27 se observa una gran diferencia con respecto a la idea inicial de que las personas con baja visión o ceguera tienen repercusiones mentales, sin embargo, en la evaluación final en su mayoría evidencian que la discapacidad visual no determina un daño en su capacidad mental, el proyecto de ApS les permitió a niños y niñas con AACCII descubrir con base en la experiencia y los contenidos teóricos que la población de baja y visión y ceguera no poseen deficiencias mentales, dicho descubrimiento refuerza lo que Tapia (2010) menciona acerca de las características indispensables de los programas de ApS, una de las cuales menciona que deben planearse la adquisición y práctica de contenidos multidisciplinares en respuesta a problemáticas reales, lo cual permitirá la práctica solidaria y la promoción de habilidades para la ciudadanía y el trabajo.

Figura No. 27. ¿La baja visión o ceguera afecta la capacidad mental de una persona?

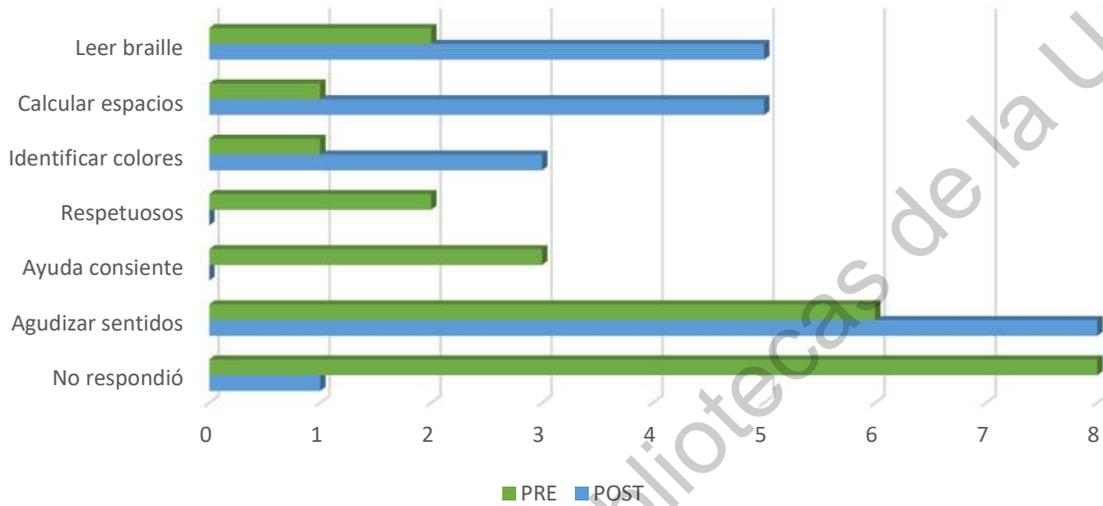


Nota: Elaboración propia

La figura 28 muestra los resultados de una pregunta cerrada con opción de escoger más de una respuesta.

En la evaluación previa 8 integrantes no respondieron, pues mencionaban no saber qué podía hacer un ciego, sin embargo, en la evaluación posterior las respuestas variaron, pues “ayuda consciente” no apareció, dado que niños y niñas aprendieron que las personas ciegas y con baja visión pueden ser independientes, otra de las respuestas que no apareció en la postevaluación fue ser respetuosos, las y los participantes mencionaron que *“los ciegos no deben ser siempre amables pues al igual que todos a veces tienen días malos”*. Lo anterior permite evidenciar lo que dice Di Secco (2007) que el ApS es una estrategia clave que favorece el desarrollo de autoconocimiento, ya que las acciones que desarrollan les permite, conocer capacidades y habilidades sociales como el diálogo, la toma de perspectiva y la empatía.

Figura No. 28. *Actividades que puede hacer una persona con ceguera que los demás no*

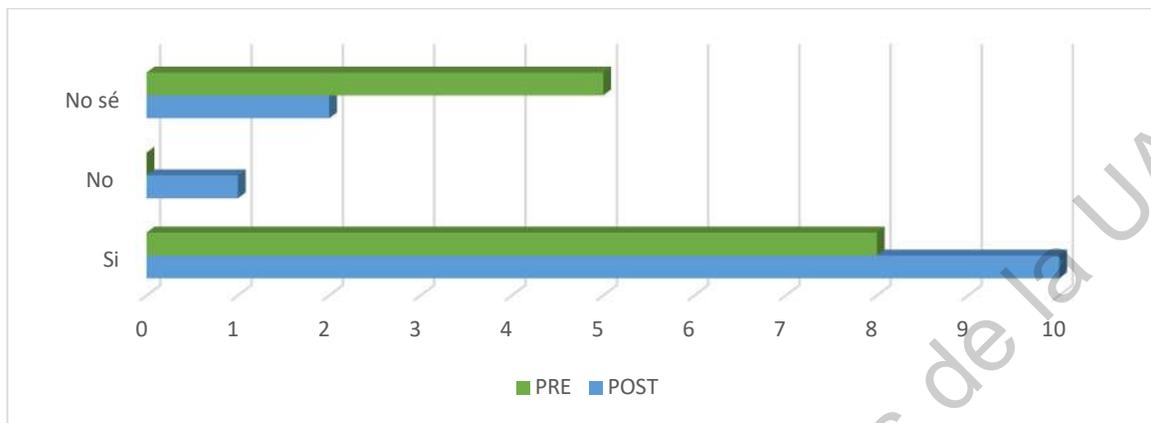


Nota: Elaboración propia

La figura 29 muestra los resultados de una pregunta cerrada, la cual tuvo como objetivo identificar si las niñas y niños con AACCCII categorizaban como ciudadanos a las personas con baja visión y ceguera.

Como se puede apreciar en la figura 29 niños y niñas con AACCCII consideraron en la evaluación previa que las personas con baja visión y ceguera son ciudadanos, sin embargo, hubo quienes no contestaron, en la evaluación posterior, la mayoría constestó que sí son ciudadanos.

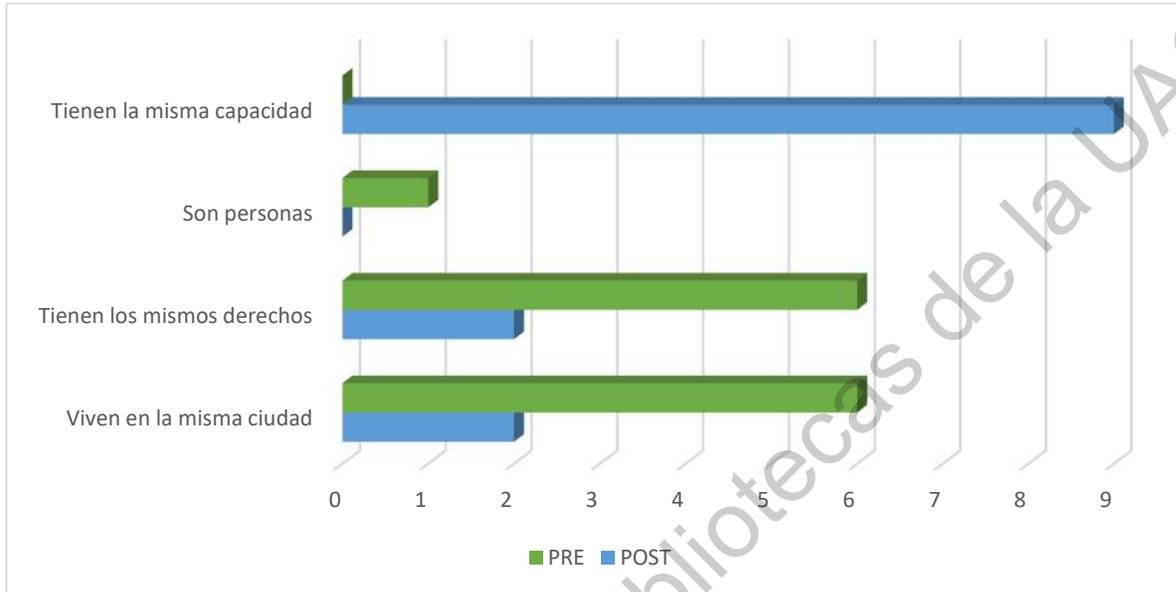
Figura No. 29. Una persona ciega o débil visual, ¿es un ciudadano?



Nota: Elaboración propia

En la siguiente figura (30) se muestran las razones que niños y niñas dieron a la interrogante “¿Por qué una persona ciega o débil visual es un ciudadano?”, en el apartado de preevaluación de la figura 30, las respuestas de los niños y niñas muestran que las nociones de ciudadanía que tenían se relacionaban con “vivir en la misma ciudad” y “tienen los mismos derechos”, conceptos que se relacionan con el ciudadano como condición legal del que habla Trilla (2010); sin embargo, en las respuestas de la evaluación posterior aparece una categoría distinta, niños y niñas respondieron que una persona ciega o débil visual es un ciudadano porque “tienen la misma capacidad”, hecho que permite evidenciar los nuevos aprendizajes obtenidos. Dichas repuestas aportan un gran significado al proyecto, pues niños y niñas con AACCCII descubrieron que las personas con ceguera o baja visión poseen un conjunto de habilidades que les permiten ser completamente independientes. Lo anterior se apega a las características idóneas que deben cumplirse en los proyectos de ApS según Puig y Palos (2006), la cual alude que este tipo de proyectos supone una pedagogía de la experiencia y la reflexión, lo cual provoca efectos en el desarrollo personal, convirtiéndose en una experiencia con aprendizajes significativos.

Figura No. 30. Razones por las que un ciego o débil visual es un ciudadano

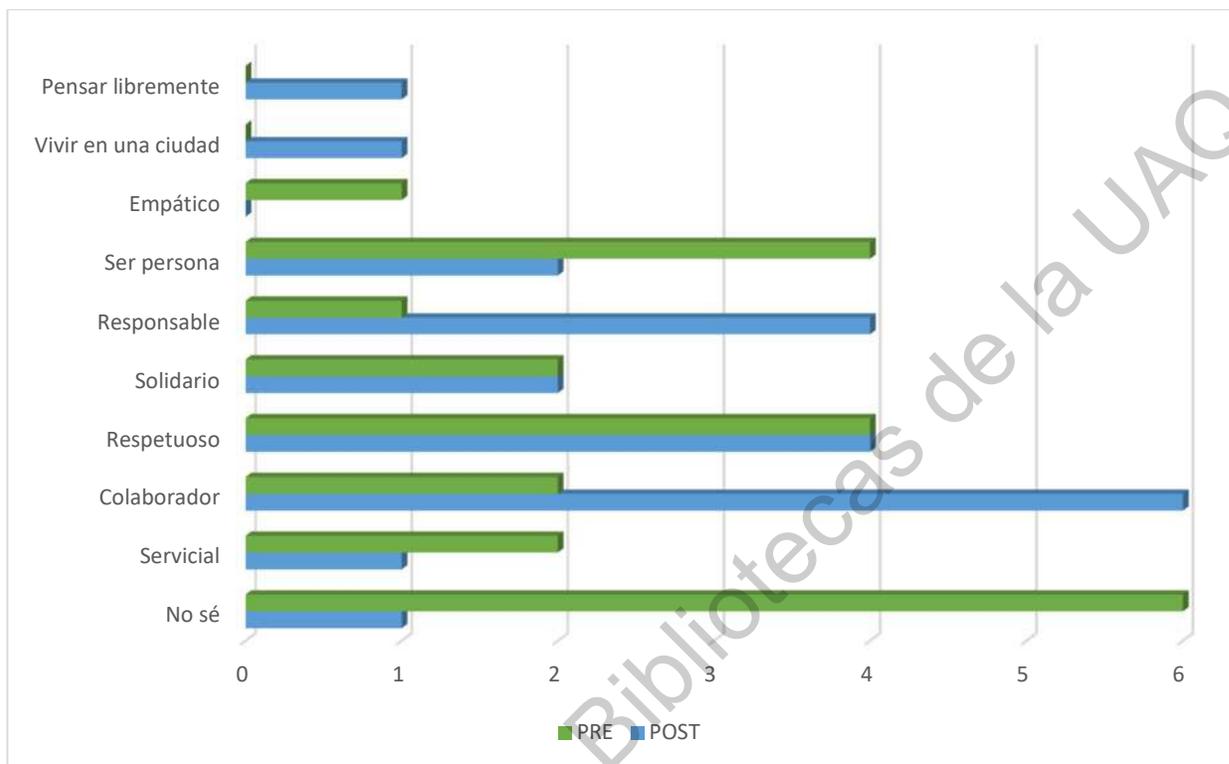


Nota: Elaboración propia

La figura 31 muestra los resultados de la noción que tenían niños y niñas con AACCI acerca de las cualidades que debe poseer un ciudadano.

Los participantes inicialmente respondieron (figura 31) que los ciudadanos “son personas”; sin embargo, también aparecieron cualidades en sus respuestas como colaborar, respetar y ser responsable, condiciones que se apegan al ciudadano participativo, crítico y comprometido, el cual es un ciudadano solidario y transformador (Trilla, 2010), sin embargo, la frecuencia de esas respuestas es menor, con respecto a la categoría “no sé”. En la postevaluación hubo más frecuencia en las cualidades que se apegan a la condición de ciudadano participativo de Trilla (2010), también aparece una categoría “pensar libremente, dicho aumento de frecuencia en estas cualidades permite evidenciar la amplitud de las nociones de ciudadano de niños y niñas con AACCI.

Figura No. 31. *Cualidades de un ciudadano*



Nota: Elaboración propia

Los resultados anteriores permiten vislumbrar el cambio de percepción que tuvieron niños y niñas con AACCI gracias a la metodología de ApS, en la evaluación posterior continuaron apareciendo respuestas similares a la de la preevaluación sin embargo son las menos frecuentes, en cuanto al tema de ciudadano, se observa una gran diferencia en la frecuencia de respuestas.

6.3 Resultados escala de participación

La escala de participación de Trilla y Novella (2001) contempla cuatro clases de participación: Participación simple, Participación Consultiva, Participación Proyectiva y Metaparticipación.

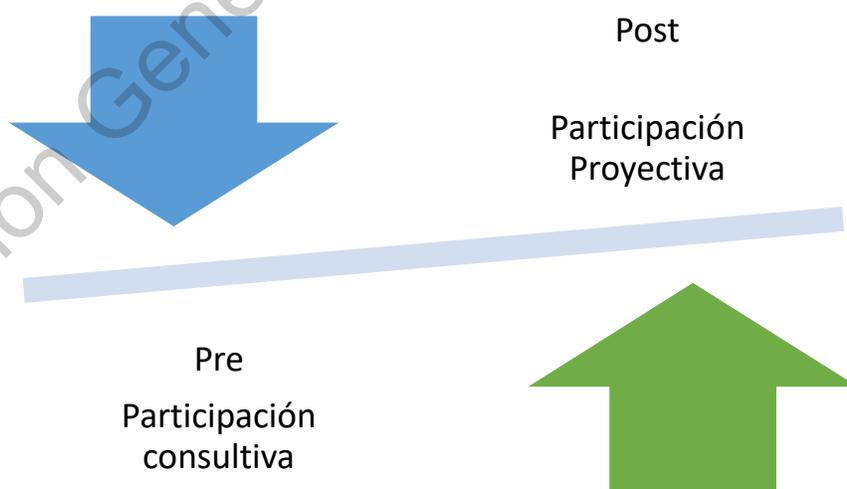
Durante la preevaluación de la participación de niñas y niños se posicionó al grupo en la Participación Consultiva pues los infantes no se limitaban sólo a escuchar y a obedecer, por el contrario, durante el desarrollo de las actividades ellos proponían otras técnicas o sugerían cambios, hechos que se tomaban en cuenta durante las sesiones.

Durante las fases iniciales del ApS (Motivación y Diagnóstico) la participación de las y los niños se mantenía como Consultiva del grado más básico, pues al ser un proyecto propuesto y no motivado por ellos, existía incertidumbre por la ejecución de la metodología, por ende, las niñas y niños se limitaban a escuchar y dar su opinión. Durante la fase de planeación los niños y niñas se fueron apropiando paulatinamente del proyecto, su opinión resultaba decisiva en la toma de decisiones, prácticas y ejercicios, por lo tanto, su participación seguía siendo Consultiva, pero del grado Vinculante. En la fase de ejecución la participación de las y los menores fue más apegada a las características de la participación proyectiva, pues las niñas y niños se consideraban parte indispensable del proyecto y tomaron la responsabilidad de asignar cuentos, días de grabación y horarios; si bien siempre hubo acompañamiento por parte de un adulto, este hecho sólo se hacía con el afán de promover nuevos espacios de aprendizajes teóricos los cuales enriquecerían y mejorarían el servicio prestado. En la última fase de la metodología (cierre) las niñas y los niños realizaron propuestas para la ceremonia de cierre, tomaron la iniciativa y organizaron la presentación de su proyecto, por lo anterior se decidió categorizar la participación de las y los niños en la fase de Participación Proyectiva.

Una vez que se desarrolló la metodología se evaluó nuevamente al grupo, con dicha evaluación se pudo constatar que la participación de niñas y niños había efectuado el cambio a la Participación proyectiva, pues durante la ejecución del proyecto niños

y niñas eran quienes eligieron en primer lugar el servicio que realizarían y la comunidad a la que este estaría dirigido, propusieron aprendizajes para lograr un servicio de calidad, posteriormente cada uno de ellos y ellas eligió el cuento que leerían, proponían y agendaban sesiones para la ejecución del servicio, sesiones que se desarrollaban acorde a la agenda propuesta por ellos, pues sabían que el uso de las cabinas era bajo el acompañamiento del equipo de LUIT, finalmente durante las sesiones de cierre, ellos y ellas expresaron las cosas que creían habían estado bien *“creo que las grabaciones salieron bien porque todos practicamos en casa nuestros cuentos, muchos ya nos los sabíamos de memoria”* *“haber conocido a personas ciegas o con baja visión creo que vino bien para todos, porque al menos yo cuando grababa pensaba en que ese cuento lo iba a escuchar alguien que quiere aprender pero que no puede ver y eso me motivaba a hacerlo mejor”* y cuáles podrían mejorarse *“creo que las primeras sesiones de grabación no fueron tan bien porque nuestros papás tenían problemas para traernos en el horario que habíamos propuesto”* *“me hubiera gustado tener más convivencia con los niños ciegos y tal vez para la próxima hacer cuentos en los que ellos estén interesados”*.

Figura No. 32. Evaluación pre-post de la Tipología de participación de Trilla y Novella (2001)



Nota: *Elaboración propia*

Formar a los niños y niñas para la participación es una tarea educativa, pues además es necesario fomentar nuevas habilidades comunicativas, sociales, emocionales y culturales, destacando entre ellas el trabajo en equipo, si bien este proyecto de ApS no alcanza el nivel de Metaparticipación, sí evidencia una mejora en la calidad de participación de las niñas y niños con AACCCII, además como lo mencionan Trilla y Novella (2001), lo importante es atender que ningún nivel puede ser considerado negativo o impropio.

6.4 Resultados de rúbrica de autoevaluación

Por medio de la observación participante esta rúbrica permite analizar cada uno de los dinamismos (contiene 12 dinamismos que son elementos pedagógicos organizados e interrelacionados) ubicar la experiencia en uno de los niveles de desarrollo (el primero alude la forma mínima y organizada del dinamismo y el cuarto nivel refiere la máxima presencia), lo cual facilita la evaluación del proyecto y coadyuva a la estructuración de una imagen que visibiliza la experiencia del ApS (Puig, y otros, 2013).

Algunos de los dinamismos resultan más esenciales en los proyectos de ApS por su propia naturaleza y definición: el aprendizaje, el servicio, las necesidades sociales, el partenariado y la reflexión. Revisar los resultados obtenidos en estos dinamismos, así como preguntarse por las posiciones más altas y bajas puede facilitar el análisis de la propuesta (Puig, y otros, 2013). Sin embargo, la mejora de una actividad de ApS no implica únicamente el análisis de los dinamismos, sino la relación que se observa entre ellos lo cual permite tener una imagen global de la experiencia, la complejidad de la actividad y la optimización de esta.

Dicha evaluación se elaboró de manera grupal y física, lo cual permitió estructurar un espacio de diálogo y escucha en el equipo de trabajo.

Tabla 10. Evaluación de los dinamismos por niveles

DINAMISMO	CARACTERÍSTICAS	OBSERVACIÓN
Necesidades	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	Niños y niñas con AACCI coincidieron que durante la ejecución del proyecto la detección de la problemática, la población destinataria y el servicio fue idea suya, si bien la educadora incitaba los momentos de diálogo y reflexión, las decisiones eran tomadas por los niños y niñas.
Servicio	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	Debido a la larga duración de la experiencia (10 meses), durante la cual los niños y niñas debieron adaptarse a los tiempos disponibles para la ejecución del servicio, implicó para ellos y ellas desarrollar competencias sociales y emocionales, ya que en ocasiones los tiempos no coincidían y

		esto generaba frustración y desesperación.
Sentido del servicio	Cívico. Servicio que da respuesta a una necesidad de la comunidad y de cuya dimensión social los participantes son conscientes	Cuando los niños y niñas detectaron la presencia de la población de personas ciegas y con baja visión, ellos y ellas decidieron colaborar, implicarse, informarse y ayudar.
Aprendizaje	Útil. Los aprendizajes planificados y las actividades formativas tienen una estrecha relación con el servicio. Su adquisición favorece una mejor calidad de la intervención	La educadora motivó intencionalmente los aprendizajes de las niñas y niños, pues al ocurrir la experiencia fuera del ámbito educativo formal, los contenidos teóricos y las destrezas debían estar orientados a mejorar la calidad del servicio y a la adquisición de conciencia sobre el servicio.
Participación	Compartida. Los participantes comparten con sus educadores la responsabilidad en el diseño y desarrollo del conjunto de la actividad	Si bien las decisiones cruciales fueron tomadas por las y los niños con AACCCII, en conjunto con la

educadora y la población destinataria (LUIT) se planificó el servicio y la elección de los cuentos, además niños y niñas propusieron algunos temas teóricos que creyeron convenientes de abordar.

Trabajo en equipo

Cooperativo. Proceso de trabajo interdependiente entre participantes en un proyecto colectivo que requiere articular aportaciones complementarias para alcanzar un objetivo común

Para la ejecución del proyecto no era posible que se llevara a cabo con todos los participantes debido a la infraestructura y tiempos disponibles de las cabinas, por ende, las y los lectores hicieron aportaciones individuales y de pareja, las cuales estaban interrelacionadas.

Reflexión

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

Debido a que el grupo se juntaba una vez a la semana, se decidió hacer un espacio exclusivo de reflexión a finalizar el servicio donde los niños y niñas compartieron sus

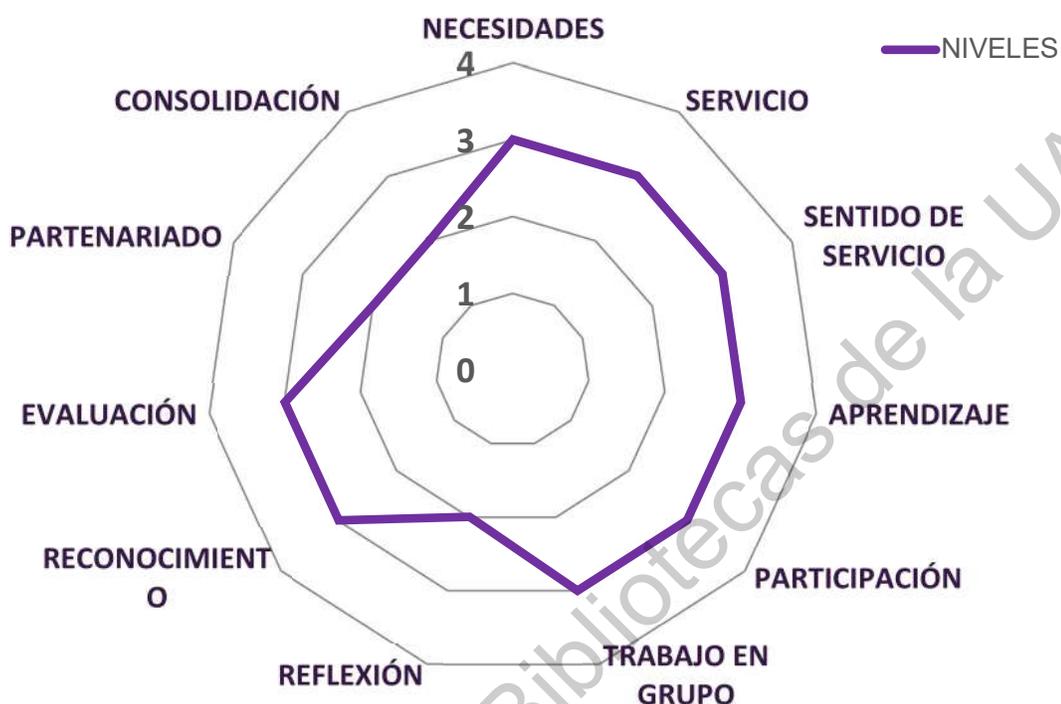
		experiencias buenas y aquellas que podrían mejorarse.
Reconocimiento	Recíproco. Los beneficiarios del servicio y/o las entidades sociales, a menudo en colaboración con los educadores, llevan a cabo iniciativas para expresar su gratitud y celebrar el éxito del servicio	El equipo de LUIT agradeció en su feria anual de baja visión y ceguera la colaboración y aporte de niños y niñas con AACCI, además los spots y videos grabados son parte del material que el equipo de LUIT comparte en sus sesiones de sensibilización en las facultades y campus de la UAQ.
Evaluación	Competencial. Los educadores aplican un plan de evaluación que define objetivos, criterios, indicadores y metodologías para mejorar el desarrollo competencial de los participantes y para acreditarlos	Los instrumentos de evaluación fueron implementados con el objetivo de identificar la diferencia de competencias adquiridas y/o desarrolladas por las niñas y niños. Los resultados se compartieron con las y los participantes, lo cual permitió la reflexión

		acerca de lo aprendido y las acciones ejecutadas.
Partenariado	Dirigido. En el proyecto participan, al menos, dos organizaciones: la educativa que lo planifica y lleva a cabo y la entidad social que se limita a ofrecer el espacio de servicio	El equipo de LUIT colaboró con conocimientos sobre baja visión y ceguera, algunas ideas sobre los cuentos, sin embargo, la planificación fue de las niñas y niños con AACCI y la educadora.

Nota: *Elaboración propia*

A continuación, se muestra el gráfico de araña el cual permite la representación de los datos, lo cual facilita la visibilización de los puntos fuertes y débiles de la ejecución de la metodología de ApS.

Figura No. 33. Resultados de la rúbrica de autoevaluación



Con base en los resultados expuestos se puede concluir, que la experiencia de la aplicación de la metodología de ApS fue enriquecedora, pues los dinamismos más característicos de la metodología, como lo son aprendizaje, el servicio, las necesidades sociales alcanzaron un nivel 3 y la reflexión un nivel 2, para fines de esta investigación el dinamismo de la participación era también uno de los dinamismos indispensables y este también se evaluó en nivel 3.

Como se hace mención en Puig, y colaboradores (2013) los dinamismos difícilmente alcanzaran el nivel IV, pero se busca que el nivel I no predomine, la figura 26 se aprecia que el nivel predominante es el 3, lo cual evidencia la implicación activa de niños y niñas con AACCCII en el proyecto.

CONCLUSIONES

Las niñas y niños con AACCCII siguen siendo incomprendidos e invisibilizados educativa y socialmente, no se puede ignorar que las cualidades sociales y emocionales que poseen los perfilan para contribuir de manera especial, en la mejora de su entorno, pues los resultados presentados, confirmaron la efectividad de la metodología ApS para fomentar la participación social de niñas y niños con AACCCII, a través de la adquisición de conocimientos nuevos y el ejercicio de acciones, que les permitan una reconceptualización de su potencial para influir en su entorno. La intervención con ApS, permitió identificar su efectividad para favorecer la participación social de las y los participantes como parte de su educación ciudadana y una oportunidad para aplicar directamente en problemáticas específicas y concretas sus capacidades intelectuales para beneficio colectivo.

El desarrollo de este proyecto mostró que cuando existe un adecuado acompañamiento por parte de las y los adultos, niños y niñas muestran y ponen en práctica sus capacidades de planear, desarrollar y gestionar actividades que promuevan el apoyo a grupos vulnerables. Además, se pudo evidenciar que niñas y niños son capaces de observar y percibir problemáticas que han pasado inadvertidas por sus pares.

Los resultados refuerzan la importancia de facilitar la participación social desde la infancia y de hacerlos partícipes de su realidad e involucrarse en mejoras sociales. Dichos resultados también reafirmaron la efectividad de la metodología ApS para fomentar la participación social, la investigación, aprendizaje y el reconocimiento de los niños y niñas de potencial para influir positivamente en su entorno.

Una vez ejecutada la intervención educativa con los niños con AACCCII las respuestas de los niños reflejaron una postura menos pasiva o dependiente a la indicación de un adulto. Haber realizado un conjunto de acciones en beneficio de otros (personas ciegas o de baja visión), además de tener la oportunidad de convivir con los destinatarios del servicio, permitió que las niñas y niños investigaran y recibieran información que no sólo les facilitó el acercamiento a temas relativos al

sentido de la vista; sino que la experiencia del ApS en sí misma les permitió sensibilizarse y valorar sus propios sentidos además de reconocer y valorar a otro, como personas igualmente valiosas e incluso respetar y reconocer las habilidades que una persona ciega o con baja visión desarrolla. A pesar de que la participación social activa de los niños no suficientemente estimulada escolar ni socialmente, la metodología utilizada parece haberles permitido considerar que su participación social no necesariamente requiere del permiso de los padres, maestros y adultos en general. Con base a este estudio se puede concluir que es imperante la necesidad de implementar nuevas actitudes hacia niños y niñas con el afán de involucrarlos en el cambio de problemáticas que les afectan directamente, a fin de fortalecer la idea de que la participación social de niños y niñas permite el desarrollo de una ciudadanía responsable desde edades tempranas.

Implementar la metodología de ApS en niñas y niños con AACCCII propició que se involucraran en su entorno y se motivaran a participar para ayudar. Sus respuestas finales reflejaron un cambio conceptual de participación de tipo simple a una proyectiva. Se identificó un cambio conceptual significativo en las nociones de qué es y qué hace un ciudadano, pues se pasó de una noción de ciudadano como condición legal a ciudadano participativo y de ciudadano en abandono a ciudadano en acción. Pese a la modificación benéfica que sufre su concepto de participación, aun no alcanzan a vislumbrar una metaparticipación, la cual es el ideal de participación de niños y niñas.

Esta puesta en marcha de ApS permite concluir que ha favorecido no sólo la participación social de niños y niñas con AACCCII, sino también ha permitido la aprehensión de aprendizajes significativos, el desarrollo y práctica de valores como la responsabilidad, empatía, solidaridad, el respeto, tolerancia a la diversidad y compromiso, a su vez también fortaleció habilidades como la toma de decisiones, organización y planificación. Además de ser una evidencia de la sensibilidad de niños y niñas con AACCCII para analizar problemáticas presentes en su entorno e ignoradas para sus pares.

El presente estudio identificó cambios notables entre la pre y postevaluación, pues niñas y niños con AACCCII ampliaron su concepto de participación en general, así como los escenarios en los cuales consideran pueden participar. Uno de los cambios mas relevantes después de la intervención fue la descripción de ciudadano que expresaron fue menos pasiva. Dicha descripción permite vislumbrar nociones básicas como alguien que vive en sociedad para finalmente asociarlo como alguien que respeta, ayuda a otros, se informa, hace valer sus derechos y cumple sus obligaciones. También se identificó un cambio en la descripción que poseían de qué es y qué hace un ciudadano, pues dejaron de concebir al ciudadano como condición legal y en abandono; y se apegaron más a la concepción de ciudadano participativo y en acción.

Si se promueve la participación social de niñas y niños con AACCCII, y se une con aprendizajes basados en la experiencia, contenidos curriculares y compromiso social, es probable que esta población desatendida educativamente pueda dar cause a su sensibilidad y sentir motivación por aprender y participar.

Por último se puede interpretar que la intervención colaboró para que niños y niñas reconocieran su derecho a participar y se asumieran como ciudadanos. Identificar en la postevaluación, respuestas que denotan una significativa modificación conceptual, permite suponer la conveniencia de implementar la metodología de ApS en niños y niñas con AACCCII.

LIMITACIONES

Una vez ejecutado el proyecto de Aps en niños y niñas con AACCCII, se puede identificar que una de las limitaciones presentes es que al no existir una agrupación similar en el estado, la metodología no podría replicarse para poder realizar una comparativa de resultados. Además por cuestiones de tiempo no es posible implementar otro proyecto al grupo para dar continuidad al presente estudio.

Conjuntamente no haber realizado un estudio con un grupo control impide identificar posibles diferencias en cuanto al avance en el tipo de participación alcanzado por los niños y niñas. No obstante, el estudio no tenía fines comparativos, sino brindar condiciones y herramientas para que los niños llevaran a cabo un proyecto de beneficio social con base en su participación activa. Los alcances del estudio tampoco se orientaron a identificar si lo realizado tuvo algún tipo de expansión a sus acciones cotidianas. Los participantes fueron un grupo de niños y niñas de diferentes rangos de edades y nivel educativo, lo cual en ocasiones provocó diversidad en su nivel de conocimientos previos y tipos de propuestas. Pese a ello, se logró captar el interés y disposición de las y los participantes con el objetivo de ser capacitados para ejecutar acciones y materiales para beneficiar a personas ciegas o de baja visión.

A los padres de los niños se les explicó la metodología a utilizar así como los resultados obtenidos. Sin embargo, no se llevó a cabo una exploración sistemática de algún tipo de seguimiento de la posible aplicación de los aprendizajes de los niños en el contexto escolar o familiar. Lo cual pudiera ser objeto de otra investigación.

Pese a la modificación benéfica del concepto de participación de los niños y niñas, no se alcanzó el nivel de metaparticipación, el cual es el nivel ideal de participación de niños y niñas pues evidencía la participación activa, involucramiento y compromiso de niños y niñas en su entorno. La investigación no tenía por objeto llegar hasta el nivel de participación, sin embargo, sería conveniente que el grupo de Ciudadanos Sobresalientes, continuara realizando proyectos de Aps los cuales promuevan el alcance de la metaparticipación.

Algunas preguntas de investigación que surgen a raíz de esta investigación son:

1. ¿Cuál sería el resultado de la participación de niños y niñas con AACCCII si en el grupo de control también estuvieran incluidos niños y niñas que no posean un CI mayor a 130?

2. ¿Cuáles serían los resultados, si se aplica la metodología con otra generación de niñas y niños del mismo programa?

REFERENCIAS

- Ackerman, C. (2009). The essential elements of Dabrowski's theory of positive disintegration and how they are connected. *Roeper Review*, 31(2), 81 -95.
- Antxustegi, E. (2010). Ciudadanía y derechos sociales. *Lan Harremanak/22*, 151-165.
- Apud, A. (2005). Participación infantil. *Enrédate con UNICEF. Formación del profesorado*.
- Billig-Weah. (2008). *K-12 Service-learning Standards for Quality Practice* . NATIONAL.
- Bolívar, A. (2007). *Educación para la Ciudadanía. Algo más que una asignatura*. Barcelona: Graó.
- Borges, A., Hernandez, C., & Rodríguez, E. (2006). Comportamientos parentales en familias con superdotados. *Faísca*, 1 1 (1 3), 48-58.
- Borges, Á., Hernández-Jorge, C., & Rodríguez-Naveiras, E. (2011). Evidencias contra el mito de la inadaptación de las personas con altas capacidades intelectuales. *Psicothema*, Vol. 23, nº 3, 362-367.
- Cabrera, F. (2002). Hacia una nueva concepción de la ciudadanía en una sociedad multicultural. In M. Bartolomé, *Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación intercultural* (pp. 79-104). Madrid: Narcea.
- Campo, R. (2016). Regulación emocional y habilidades sociales en niños con altas capacidades intelectuales. Tesis doctoral, Facultad de Psicología. Universidad Complutense de Madrid.

- Carmona, D. (2008). *Concepciones de ciudadanía en niños y niñas del municipio de Marquetalia Caldas*. Colombia: CEANJA-Universidad de Manizales y CINDE.
- Castelló, B. (2008). Bases Intelectuales de la Excepcionalidad, un Esquema integrador. *Revista Española de Pedagogía*, 203-220.
- CEPAC. (2019, 09 12). *CEPAC Jalisco*. Retrieved from <http://cepac.edu.jalisco.gob.mx/#page>
- Chávez, B., Zacatelco, F., & Acle, G. (2014). ¿Quiénes son los alumnos con aptitud sobresaliente? Análisis de diversas variables para su identificación. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 14(2), 1-32.
- Clark, B. (2008). *Growing up gifted: Developing the potential of children at home and at school*. New Jersey: Merrill.
- CLAYSS. (2009). *Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario-Natura. Creer para Ver. Manual para docentes y estudiantes solidarios*. Buenos Aires: Creer.
- Cohen, A. (2013). *Conceptions of citizenship and civic education: lessons from three israeli civics classrooms*. Tesis doctoral. Columbia: Columbia University.
- CONCACULTA. (2018). *El Latido de la cultura ñoño*. Querétaro: CONACULTA.
- Conejeros, L. (2011). *La Desatención Educativa Diferencial: Consecuencias socio-emocionales en Adolescentes con Altas Capacidades*. Chile: FONIDE.
- Covarrubias, P. (2018). Del concepto de aptitudes sobresalientes al de altas capacidades y el talento. *Rev. Investig Educativa. REDIECH*, 53-67.
- Croce, A. (2004). El aprendizaje-servicio en las experiencias educativas con jóvenes en la educación no formal. In A. González, & P. Elicegui, *Actas del 5to. y 6to. Seminario Internacional "Aprendizaje y Servicio Solidario"* (pp. 107-111). Argentina.

- Di Secco, S. (2007). Asociación Conciencia. In A. González, & L. Walther, *Actas de la Primera Jornada Abierta para OSC del campo educativo* (pp. 33-37). Argentina: PNES.
- Gagné, F. (1993). Constructs and Models Pertaining to Exceptional Human abilities. In D. Heller, F. Mönks, & A. Passow, *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent* (pp. 68-87). Oxford: Pergamon Press.
- Gagné, M. (2009). *Un modelo de motivación para compartir conocimientos*. Michigan: Sociedad de Gestión de Recursos Humanos.
- Galdó, G. (2007). *Niños superdotados*. Granada, España: Universidad de Granada. Granada, España: Universidad de Granada.
- Gallardo, P. (2009). Educación ciudadana y convivencia democrática. *SIPS-Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, 16, 119-133.
- Gallego-Henao, A. (2015). Participación Infantil...Historia de una relación de invisibilidad. *Revista latinoamericana de Ciencia Sociales, niñez y juventud*, 151-165.
- Galván, L., & Ochoa, A. (2017). El aprendizaje-servicio (APS) como estrategia para educar en ciudadanía. *ALTERIDAD Revista de Educación* 12(2) , 175-187.
- Gaytán, A. (1997). *Protagonismo Infantil como un proceso social*. Guatemala: PRONICE.
- Gómez, M., & Valadez, M. (2010). Relaciones de la familia y del hijo/a con superdotación intelectual. *Faisca*, 15 (17), 67-85.
- Halstead, A. (1988). Educación redefinida: la promesa del aprendizaje-servicio. In M. D. EDUCACIÓN, *Es servicio a la comunidad como aprendizaje escolar, Actas del 1er seminario Internacional "Educación y servicio comunitario"*. Argentina.

- Hart, R. (1993). Action research: the critical role of children's environmental education in community-based sustainable development. *education for Development Bulletin*, 4, 2.
- INEGI. (2015). Encuesta intercensal. *Comunicado de prensa Núm 167/18*, 1-7.
- López, M. (2002). Análisis de las características y necesidades de las familias con hijos superdotados: Propuestas y evaluación de un programa de intervención psicoeducativa en el contexto familiar (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, España.
- López-Aymes, G. (2012). La gran aventura de aprender a pensar mediante la solución de problemas. In D. Valadez, J. Betancourt, & M. Zavala , *Alumnos superdotados y talentosos. Identificación, evaluación e intervención. Una perspectiva para docentes*. México: Manual Moderno.
- LUIT. (2019, Agosto). *Lugo Escobar R., Velasco-Barrera, S., Noria-González F., Ortiz-Espinoza, J. & Moreno-García. B.* . Retrieved from Alumnos con baja visión en el aula. Campaña de atención a la diversidad. La UAQ incluye a todos: <https://www.facebook.com/watch/?v=694002124859955>
- LUIT. (2019, Agosto). *Noria-González F., Lugo-Escobar R., Velasco-Barrera, S., Ortiz-Espinoza, J. & Moreno-García. B.* Retrieved from Tengo baja visión. Campaña de atención a la diversidad.: <https://www.facebook.com/LaUAQincluyeatodos/videos/vb.110733393664473/654056545306531/?type=2&theater>
- LUIT. (2020, Enero 21). *Velasco- Barrera, S., Lugo-Escobar R., Noria-González F., Ortiz-Espinoza, J. & Moreno-García, B.* Retrieved from Soy ciego. Campaña de atención a la diversidad. La UAQ incluye a todos.: <https://www.facebook.com/LaUAQincluyeatodos/videos/811874962911858/>
- Marland, S. (1972). *Education of the gifted and talented (informe para el Comité de Educación del Senado de los Estados Unidos)*. Washington, DC: Government Printing Office.

- Marshall, T., & Bottomore, T. (1998). *Ciudadanía y clase social*. Madrid: Alianza.
- Martínez, M., & Martínez, A. (2000). *Participación infantil en el tiempo libre. Reflexiones y experiencias, una mirada desde la infancia y los adultos*. Madrid: Plataforma de Organizaciones de Infancia.
- Martínez, M., De Miguelsanz, M., Del Caño, M., De Frutos Diéguez, C., & González, M. (2010). La expresión emocional en alumnos de altas capacidades. *Faisca: revista de altas capacidades*, 15(17), 50-66.
- MEPSD. (2008). *Informe sobre experiencias de participación social efectiva de niños, niñas y adolescentes* . España: SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA Subdirección General de Información y Publicaciones.
- Mönks, F. (1992). Desarrollo de los adolescentes superdotados. In Y. Benito, *Desarrollo y educación de los niños superdotados* (pp. 205-216). Salamanca: Amarú.
- Moreno , B., & Ortiz, J. (2020). Niñez con Altas Capacidades: retos en la educación familiar y ciudadana. *Talincrea* 6 (12), 44-58.
- Novela, A. (2008). Formas de participación infantil: la concreción de un derecho. *Educación Social*, núm. 38 77-93.
- Ochoa, A., Pérez, L., & Salinas, J. (2018). El aprendizaje-servicio (APS) como práctica expansiva y transformadora. *Revista Iberoamericana de Educación*, 76,15-34.
- Peñas, M. (2006). Características socioemocionales de las personas adolescentes superdotadas. Ajuste psicológico y negación de la superdotación en el concepto de si mismas (Tesis de doctorado). Universidad Autónoma de Querétaro, México.
- Pérez, L., & Domínguez, P. (2000). *Superdotación y adolescencia: características y necesidades en la comunidad de madrid*. Madrid: Consejería de Educación. Comunidad de Madrid.

- Pérez, L., & Ochoa, A. (2017). El aprendizaje-servicio (APS) como estrategia para educar en ciudadanía. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, vol. 12, núm. 2.
- PNUD. (2015). Itinerario y Herramientas para desarrollar un proyecto de Aprendizaje-Servicio. In S. R. (Coord.). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Puig, M., Martín, X., Rubio, L., Palos, J., De la Cerda, M., Guijón, M., & Graell, M. (2015). *Para evaluar y mejorar un proyecto de aprendizaje servicio es útil analizarlo con la ayuda de una rúbrica. En J. Puig (Coord.), 11 ideas clave ¿Cómo realizar un proyecto de aprendizaje servicio?* Barcelona: Graó.
- Puig, J. (2009). *Aprendizaje servicio (ApS): educación y compromiso cívico*. Barcelona: Graó.
- Puig, J. (2014). En busca de otra forma de vida. *Revista digital de la Asociación Convives (7)*, 32-37.
- Puig, J., & Palos, J. (2006). Rasgos pedagógicos del Aprendizaje y Servicio. *Cuadernos de Pedagogía*, 60-63.
- Puig, J., Martín, X., Rubio, L., Palos, J., Guijón, M., De la Cerda, M., & Graell, M. (2013). *Rúbrica para la autoevaluación y la mejora de los proyectos ApS*. Barcelo, España: Grup de Recerca en Educació Moral.
- Renzulli, J. (1994). El concepto de los tres anillos de la superdotación: un modelo de desarrollo para una productividad creativa. In Y. Benito, *Intervención e investigación psico-educativas en alumnos superdotados* (pp. 41-78). Salamanca: Amarú.
- Renzulli, J., & Reis, S. (2008). *Enriching curriculum for all students*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Sánchez, C. (2008). Configuración cognitivo-emocional en alumnos de altas habilidades (Tesis doctoral). Universidad de Murcia, España.

- Savanti, A. (2004). La experiencia de Cáritas en proyectos educativos solidarios. In A. González, & Elicegui, P, *Actas del 5to. y 6to. Seminario Internacional "Aprendizaje y Servicio Solidario"* (pp. 111-115). Argentina.
- SEP. (2006). *Propuesta de intervención: Atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes*. México: SEP.
- SEP. (2006). *Propuesta de intervención: Atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes*. In SEP, *S/T*. Cd. de México: SEP.
- SEP. (2017). *Equidad e Inclusión*. Ciudad de México: SEP.
- Silverman, L. (2002). Asynchronous development. In S. R. M. Neihart, *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (pp. 31-40). Texas: Prufrock Press.
- Silverman, L. (2012). Asynchronous development: A key to counseling the gifted child. In L. Cross, *Handbook for counselors serving students with gifts and 314 talents: Development, relationships, school issues, and counseling needs/interventions* (pp. 261-280). Texas: Prufrock Press.
- Sternrberg, R. (1997). Atriarchic View of Giftedness: theory and practice. In N. Colangelo, & G. Davis, *Handbook of gifted Education* (pp. 43-53). Boston: Ally and Bacon.
- Tannenbaum, A. (1997). The meaning and MAKing of giftness. In N. Colangelo, & G. Davis, *Handbook of gifted Education (2da ed.)* (pp. 27-42). Boston: Allyn and Bacon.
- Tapia, M. (2006). *Aprendizaje y servicio solidario en el sistema educativo y las organizaciones juvenile*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- Tapia, M. (2009). *Fortalezas y debilidades de la labor del voluntariado universitario en América Latina Ponencia presentada en el Seminario Internacional "Políticas e Instrumentos de Gestión para Potenciar el Voluntariado Universitario"*. España: Escuela Universitaria Iberoamericana de

Compromiso Social y Voluntariado de la REDIVU, Universidad Autónoma de Madrid.

Tapia, M. (2010). La propuesta pedagógica del “aprendizaje servicio”: una perspectiva Latinoamericana. *Revista científica TzhoeCoen*, 23-44.

Tapia, M. (2010). La propuesta pedagógica del “aprendizajeservicio”: una perspectiva Latinoamericana. *Revista científica TzhoeCoen*, 23-44.

Thiebaut, C. (1998). *Vindicación del ciudadano*. Barcelona: Paidós.

Trilla, J. (2010). Propuestas conceptuales en torno al debate sobre la educación para la ciudadanía. In J. Puig, *Entre todos. Compartir la educación para la ciudadanía* (pp. 71-91). Barcelona: Horsori.

Trilla, J., & Novella, A. (2001). Educación y participación social de la infancia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 26, 137-164.

Trilla, J., & Novella, A. (2011). Participación, democracia y formación para la ciudadanía. Los Consejos de Infancia. *Revista de Educación*, 23-43.

UNESCO. (1993). *Discurso del Director General de la UNESCO. Congreso Internacional sobre Educación, Derechos Humanos y Democracia. Human Rights Teaching*, 8, 26-33.

UNICEF. (2003). *The State of The World's Children (2003)*.

USEBEQ. (2018). Resumen Información Estadística. *SEP*, 2-8.

Valadés, M., Pérez, L., & Beltran, J. (2010). La inteligencia emocional de los adolescentes talentosos. *Faisca: revista de altas capacidades*, 15(17), 2-17.

Valdés, A., Arreola, C., & Montoya, G. (2012). Estado del arte de la investigación acerca de estudiantes con aptitudes sobresalientes en México. In A. Valdés, & J. Vera, *Estudiantes intelectualmente sobresalientes* (pp. 156-170). México: Pearson.

Valdés, A., Sánchez, P., & Yáñez, A. (2013). Perfiles de estudiantes mexicanos con aptitudes intelectuales sobresalientes. *Acta colombiana de psicología*, 16 (1).

Vélez, M. (2014). *Reciclando-nos: un proyecto de Aprendizaje Servicio en Educación Infantil*. España.

Wagner, L. (2007). Fundación del Viso. In G. A. & L. Walther, *Aprendizaje y servicio solidario en las OSC* (pp. 37-41). ARGENTINA: PNES.

Yáñez, A., Valdés, A., & Vera, J. (2012). Caracterización del autoconcepto de estudiantes con aptitudes intelectuales sobresalientes. In R. Díaz-Loving, S. Rivera, & I. Reyes, *Aportaciones actuales de la psicología social, Volumen I* (pp. 169-173). Nuevo León, México: AMEPSO.

Zacatelco, F. (2015). *Atención educativa para alumnos de primaria con aptitudes sobresalientes*. México: Gedisa.

Zuleta, E. (2002). La participación democrática y su relación con la educación. *Polis. Revista Latinoamericana*, (2).

ANEXOS

Figura 1

Santiago de Querétaro a 30 de septiembre de 2018

AUTORIZACIÓN DE USO DE FOTOGRAFÍAS Y VIDEO DE MENORES

Por medio de la presente autorizo a Lic. Julieta Ortiz Espinoza hacer uso de las imágenes y videos tomados a mi hijo en las sesiones del programa "Ciudadanos sobresalientes" así como en aquellos productos realizados durante la aplicación de la metodología de Aprendizaje Servicio.

|

Estas grabaciones y fotografías podrán ser exhibidas públicamente con fines académicos y de investigación. Esta cesión de derechos no comprende un límite de tiempo ni de territorio. Las imágenes, en ningún caso, supondrán una vulneración de los derechos al honor, a la intimidad personal, familiar y a la propia imagen de los niños y niñas que aparecen.

Nota: Carta de consentimiento firmada por padres y madres de los niños participantes.

1. Instrumentos

1.1 Cuestionario de participación

Figura 2

El siguiente ejercicio no es un examen, a partir de las siguientes preguntas queremos conocer tu opinión sincera sobre algunos temas, porque nos importa tu opinión.

1. ¿Sabes que es participar?
No ()
Sí () ¿Qué es? _____
2. ¿Dónde puede participar un niño o una niña?
Escuela ()
Casa ()
En su colonia ()
Otros lugares _____
3. ¿Es necesario que los niños participen?
Sí ()
No ()
No sé ()
4. Elabora un dibujo de un niño participando fuera de la escuela.

II. Contesta las siguientes cuestiones con tu sincera opinión y tus experiencias.

1. ¿Necesito permiso de un adulto para participar?
Sí ()
No ()
No sé ()
2. ¿seguir las indicaciones de un adulto es participar?
Sí ()
No ()
No sé ()
3. los adultos toman en cuenta mi opinión cuando doy alguna sugerencia:
Sí ()
No ()
No sé ()
4. Hice una propuesta para resolver un problema y:
a) Sí me hicieron caso
b) No me hicieron caso
c) Nunca he hecho una propuesta
3. Puedo convertir mis ideas en algo real
No ()
Sí () Da un ejemplo: _____
4. Puedo planear, comenzar y terminar una actividad por mi cuenta.
Sí ()
No ()
No sé ()
5. He pedido que me permitan participar para resolver un problema que me importa
Sí ()
No ()
6. He organizado a un equipo para ayudar a resolver un problema

No ()
Sí (). Platica/Menciona la experiencia.

7. ¿He resuelto un problema sin ayuda de un adulto?
- a) Siempre
 - b) Muchas veces
 - c) Algunas veces
 - d) Nunca.

8. ¿Cuándo participas? (puede escoger más de una si lo crees conveniente)
- a) Cuando me lo piden
 - b) Cuando quiero dar mi opinión
 - c) Cuando un tema o problema me importa
 - d) Cuando tengo una idea para resolver un problema
 - e) Cuando quiero que me tomen en cuenta por que el problema me afecta o importa.

III. Las siguientes preguntas contéstalas con lo que conoces o sabes hasta el día de hoy.

1. ¿Qué es ciudadanía?

2. ¿Menciona dos cosas que hace un ciudadano?

3. ¿Tú eres un ciudadano?

Sí ()

No ()

No sé ()

1. ¿Los niños pueden ser ciudadanos?

No ()

Sí ()

¿Por qué?

(MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN)

Elaboración propia

1.2 Cuestionario de ceguera y baja visión

Figura 3

NOMBRE: _____

EDAD: _____ SEXO: _____ FECHA: _____

ESCUELA: () Pública () Privada Nombre de la escuela: _____

Instrucciones: Por favor lee atentamente las preguntas y contesta con honestidad (no importa si no sabes la respuesta) NO ES UN EXAMEN =)



1. ¿Sabes qué es la baja visión?

NO () SI ()

2. ¿Qué es la ceguera?

3. Menciona 2 herramientas o accesorios que más usa una persona con baja visión o ciega

4. ¿Escribe dos razones por las que las personas pueden tener baja visión y/o ceguera?

5. ¿has convivido con alguna persona ciega o con baja visión?

NO () SI ()

6. ¿Crees que la baja visión o ceguera afecta la capacidad mental de una persona?

NO () SI ()

1. Las personas con baja visión o ceguera pueden:

- | | | |
|-------------------------------|--------|--------|
| a) Leer | NO () | SI () |
| b) Realizar deportes | NO () | SI () |
| c) Usar el transporte publico | NO () | SI () |
| d) Reconocer a las personas | NO () | SI () |
| e) Hacer manualidades | NO () | SI () |
| f) Ser artistas | NO () | SI () |
| g) Reconocer colores | NO () | SI () |
| h) Tener amigos | NO () | SI () |

7. ¿Sabes como debes ayudar de manera correcta a las personas con baja visión o ceguera?

NO () SI ()

Da un ejemplo:

8. Menciona 2 cosas que puede hacer una persona con ceguera que los demás no:

9. ¿Una persona que si ve, vale más que una que tiene baja vision o ceguera?

NO () SI () NO SE ()

10. Menciona 1 razón por las cual a veces se trata mal, se ignora o se rechaza a las personas ciegas o debiles visuales:

11. ¿Alguna vez has discriminado a alguien con baja vision o ciego?

NO () SI ()

12. Si un niño ciego o con baja vision te pidiera que jugaras con el ¿lo harías?

NO () SI () NO SE ()

13. ¿Una persona ciega o débil visual es un ciudadano?

NO () SI () NO SE ()

¿POR QUÉ?

14. Menciona 2 cualidades que debe tener un ciudadano

15. Tu ¿eres un ciudadano?

NO () SI () NO SE ()

¿POR QUÉ?

Dirección General de Bibliotecas de la UAQ

Elaboración propia

1.3 Rúbrica de autoevaluación

Figura 4

RUBRICA ApS

Dinamismos/ Niveles	I	II	III	IV
Necesidades	Ignoradas	Motivadas	Identificadas	Descubiertas
Servicio	Simple	Continuado	Complejo	Creativo
sentido del servicio	Tangencial	Necesario	Cívico	Transformador
Aprendizaje	Espontáneo	Planificado	Util	Innovador
Participación	Cerrada	Delimitada	Compartida	Liderada
Trabajo en grupo	Indeterminado	Colaborativo	Cooperativo	Expansivo
Reflexión	Difusa	Puntual	Continua	Productiva
Reconocimiento	Casual	Intencionado	Recíproco	Público
Evaluación	Informal	Intuitiva	Competencial	Conjunta
Partenariado	Unilateral	Dirigido	Pactado	Construido
C. centro	Incipiente	Aceptada	Integrada	Identitaria
C. entidades	Incipiente	Aceptada	Integrada	Identitaria

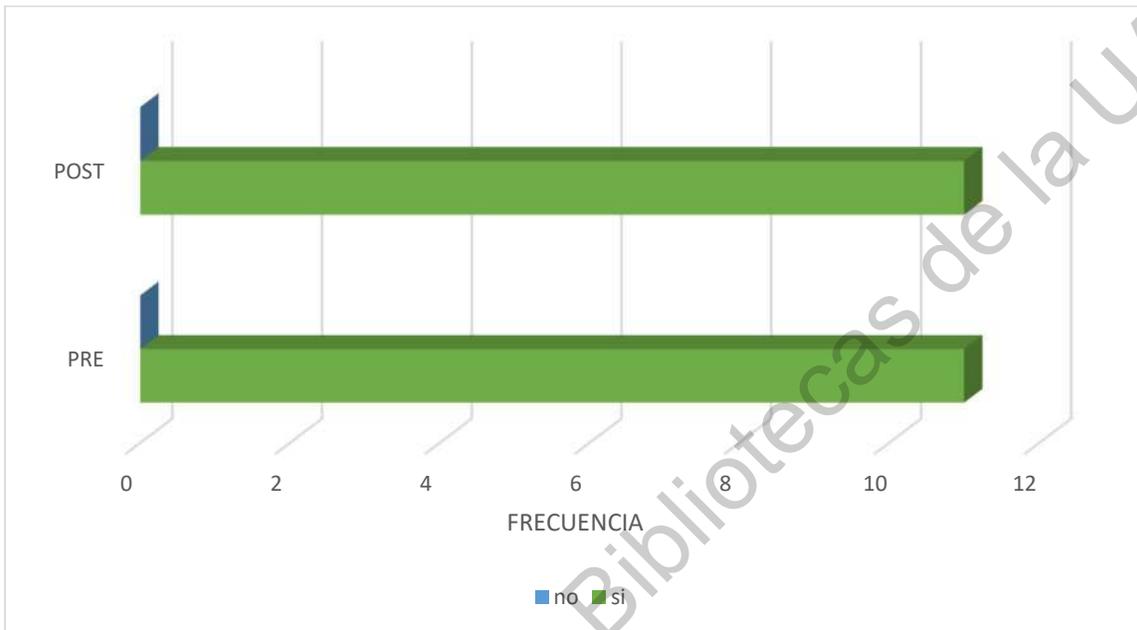
Puig y otros (2015; pág. 121)

1.4 Gráficas de cuestionarios

1.4.1 Gráficas de cuestionario de participación

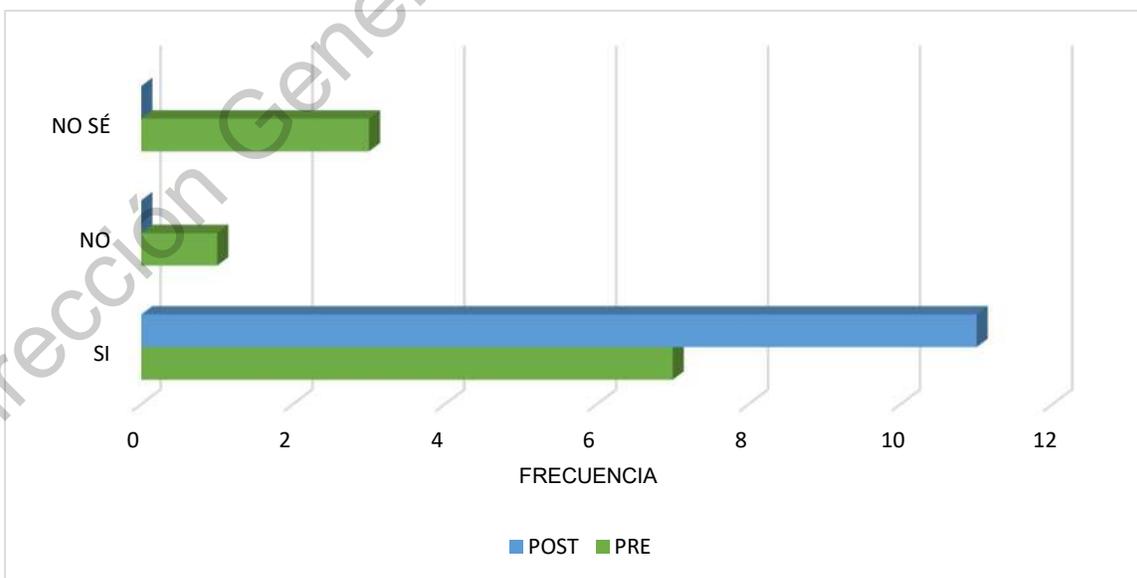
A continuación, se muestran todas las respuestas del cuestionario de participación.

Figura 5. ¿Sabes que es participar?



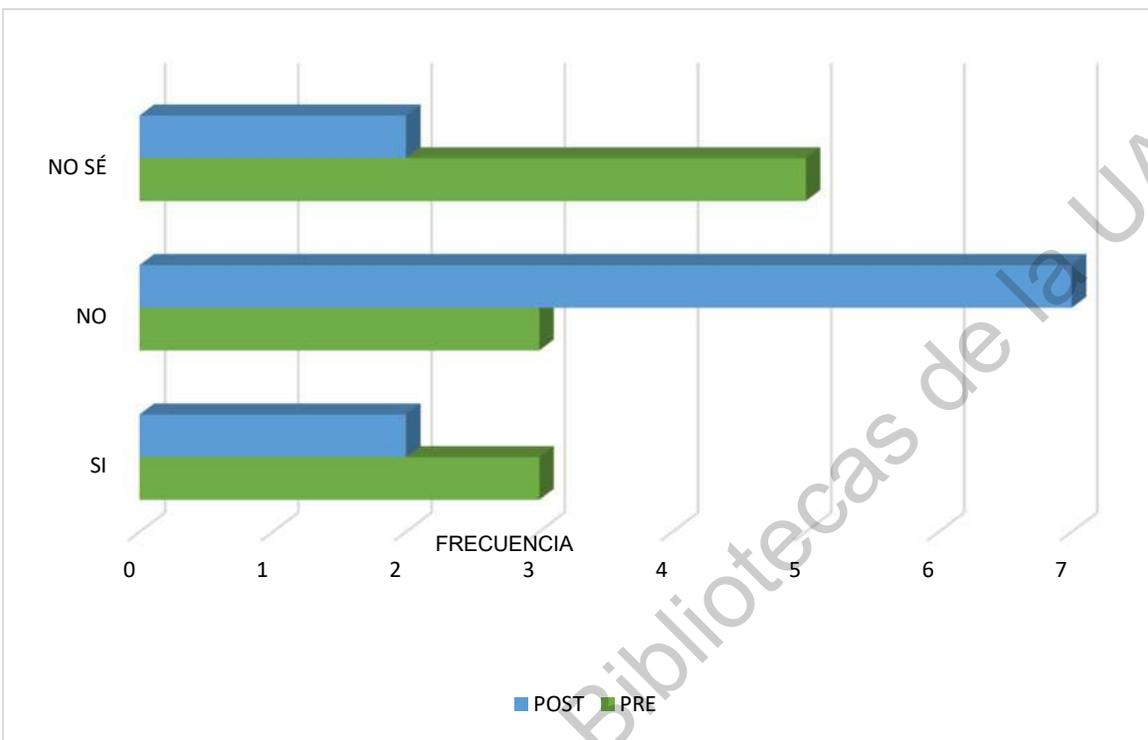
Elaboración propia

Figura 6. ¿Es necesario que los niños participen?



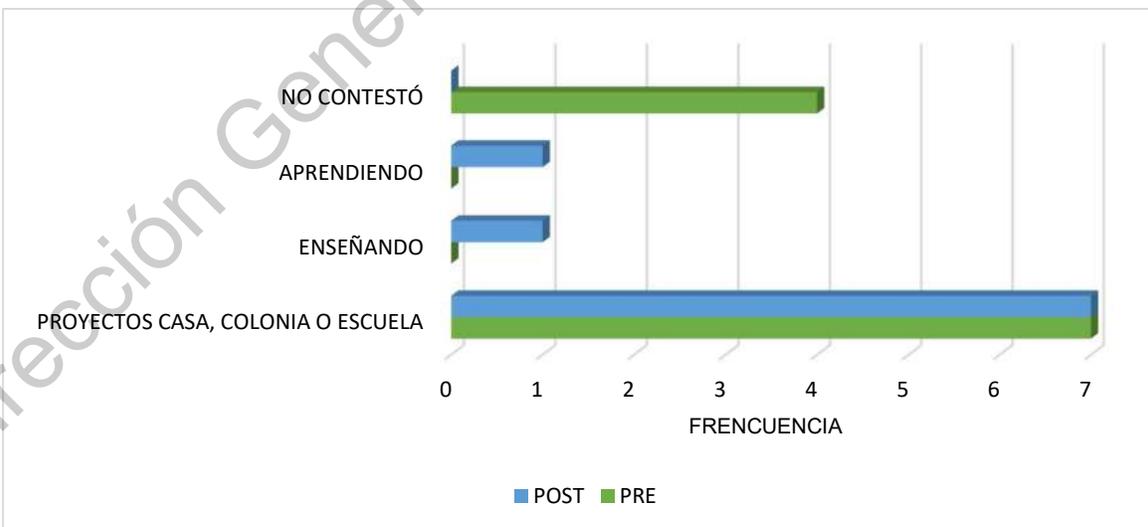
Elaboración propia

Figura 7. ¿Seguir las indicaciones de un adulto es participar?



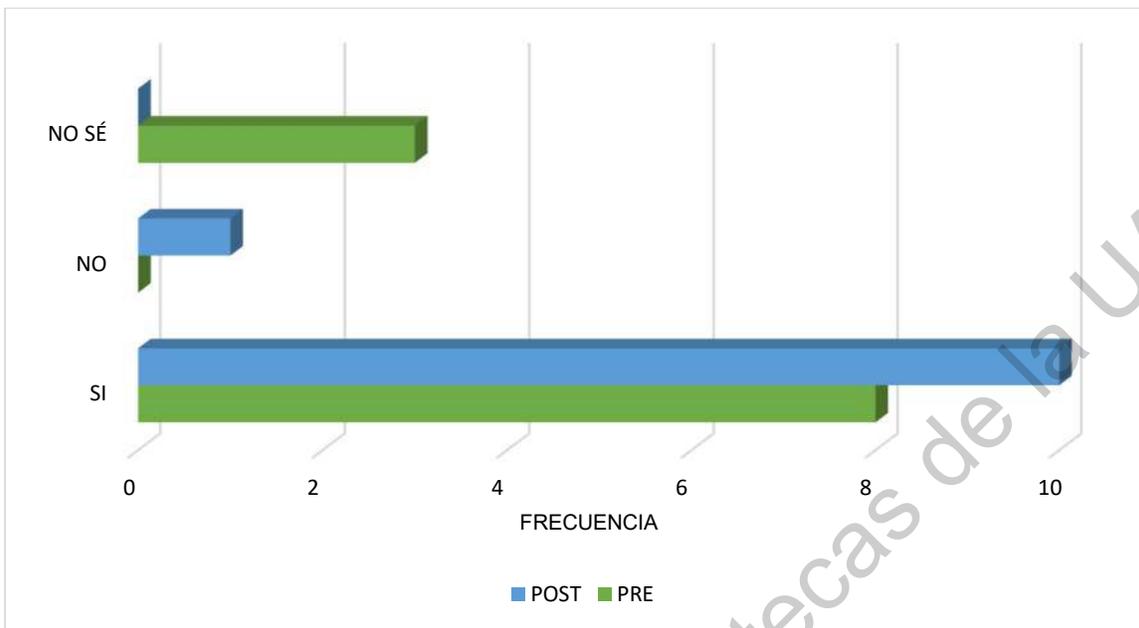
Elaboración propia

Figura 8. Ideas que he convertido en realidad.



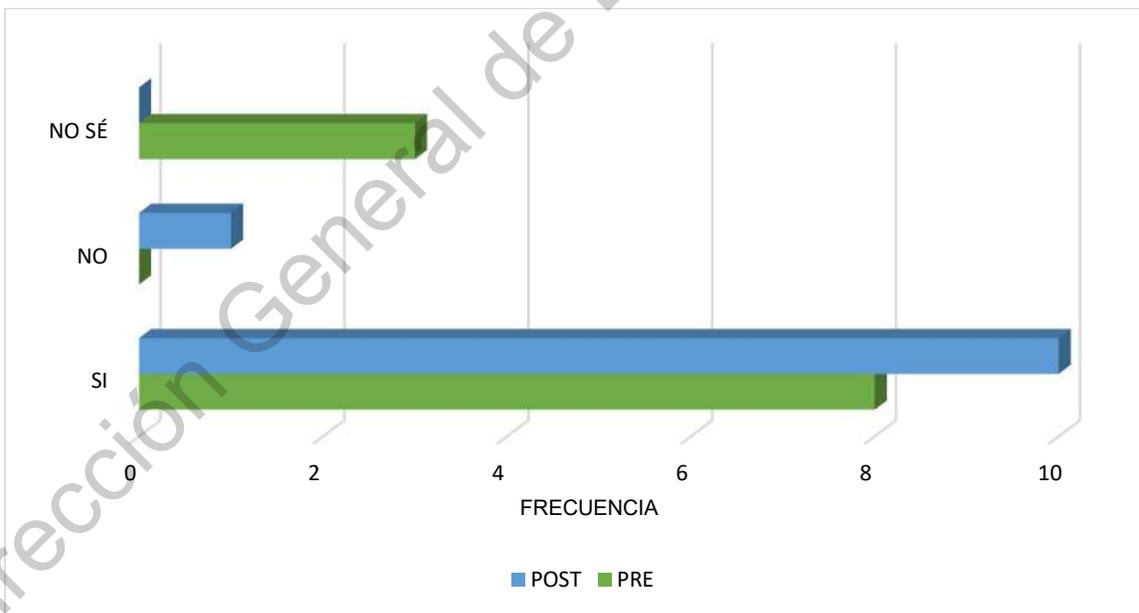
Elaboración propia

Figura 9. Puedo convertir mis ideas en algo real



Elaboración propia

Figura 10. Puedo planear, comenzar y terminar una actividad por mi cuenta.



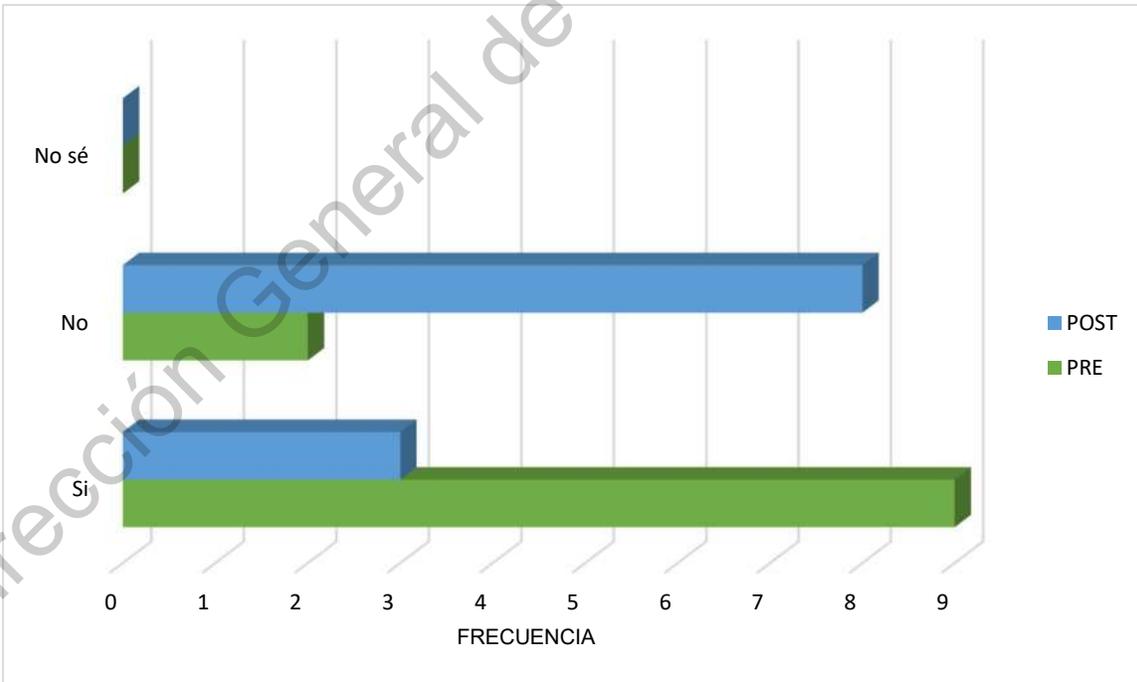
Elaboración propia

Figura 11. He pedido que me permitan participar para resolver un problema que me importa.



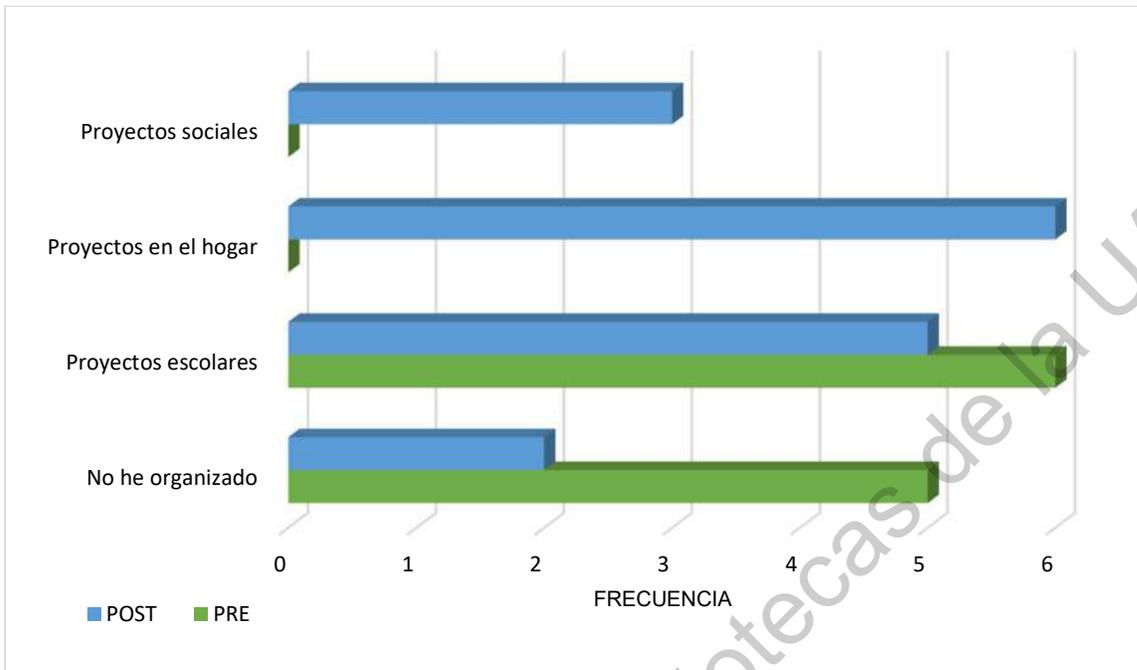
Elaboración propia

Figura 12. He organizado a un equipo para ayudar a resolver un problema



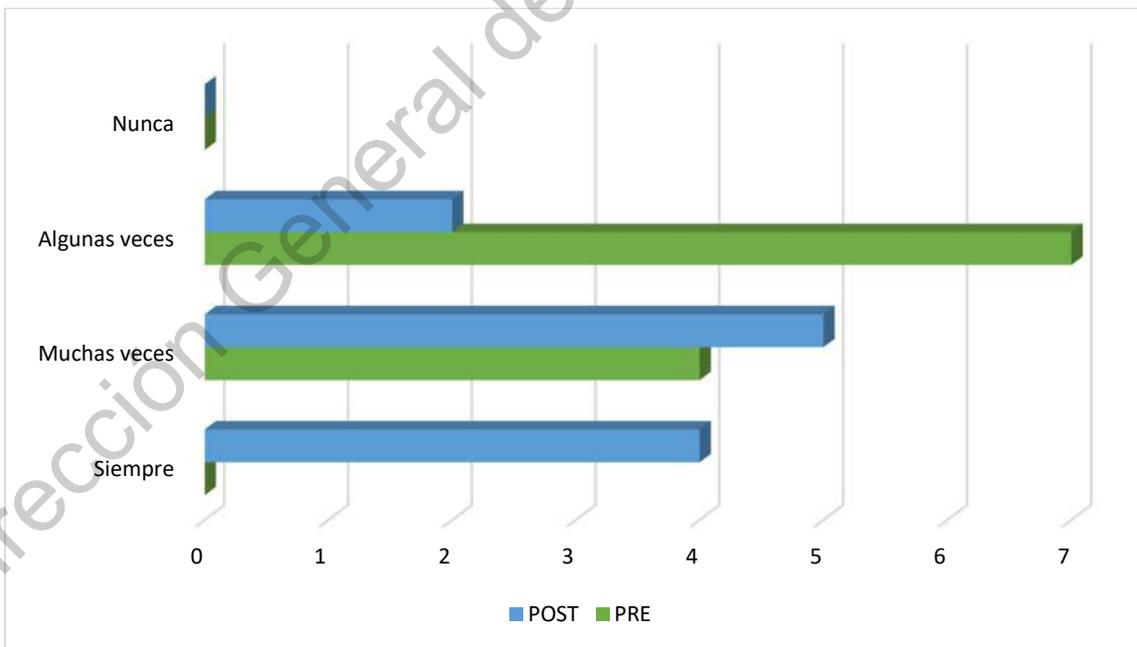
Elaboración propia

Figura 13. ¿Qué tipo de proyectos has organizado?



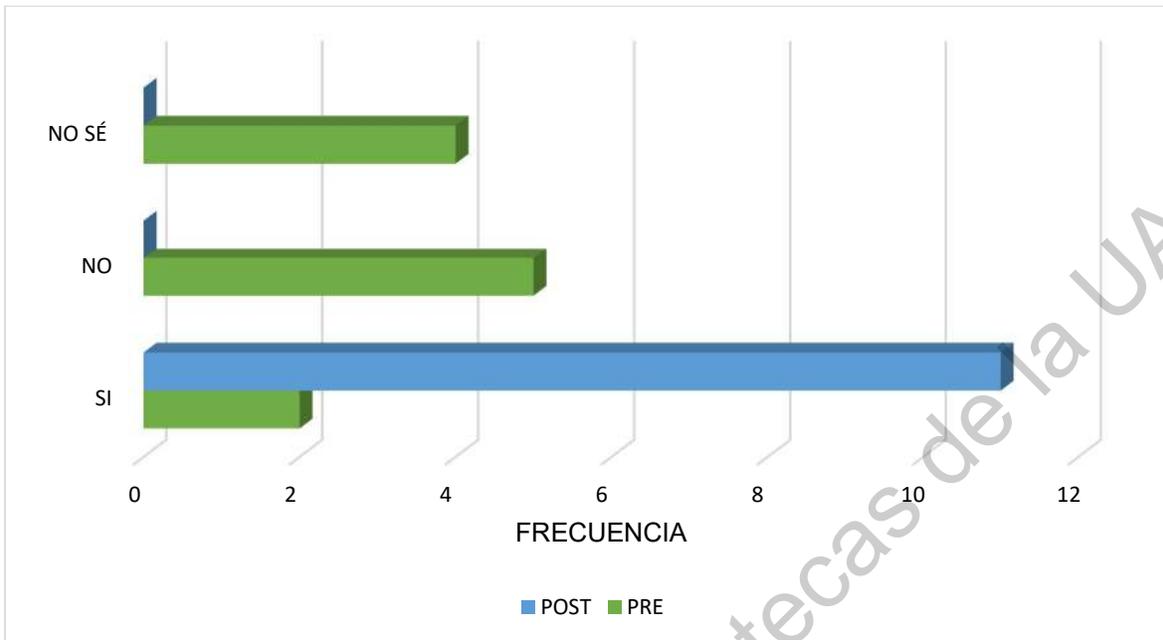
Elaboración propia

Figura 14. ¿He resuelto un problema sin ayuda de un adulto?



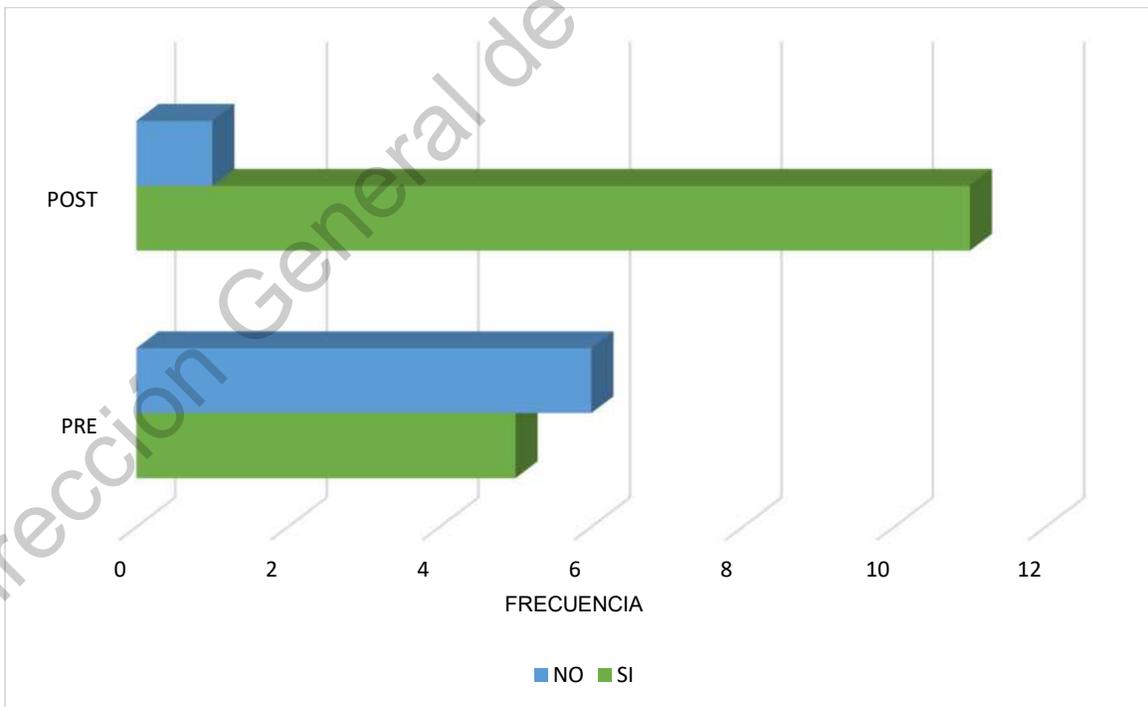
Elaboración propia

Figura 15. ¿Eres un ciudadano?



Elaboración propia

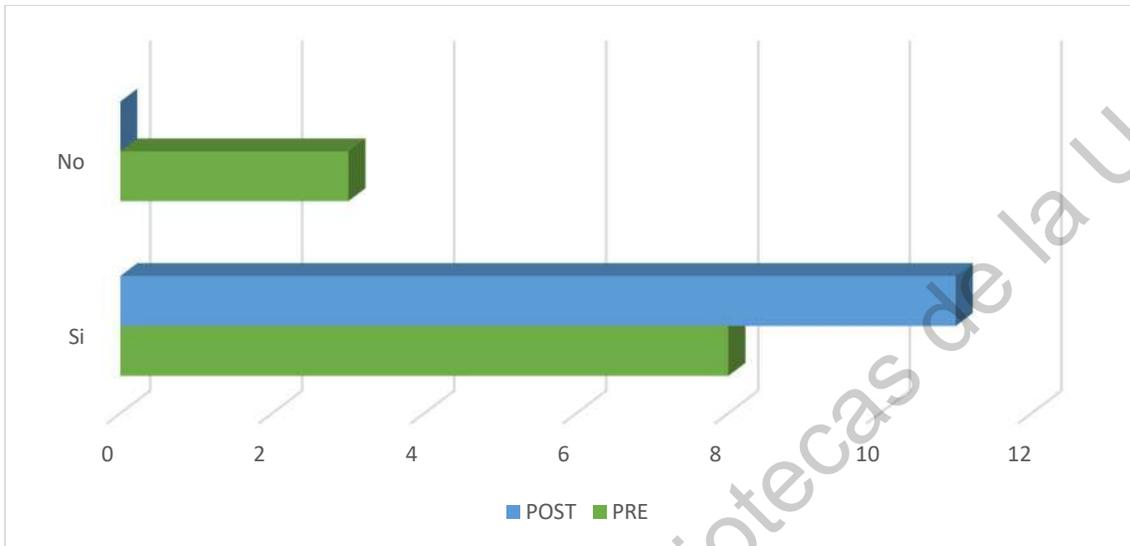
Figura 16. ¿Los niños pueden ser ciudadanos?



Elaboración propia

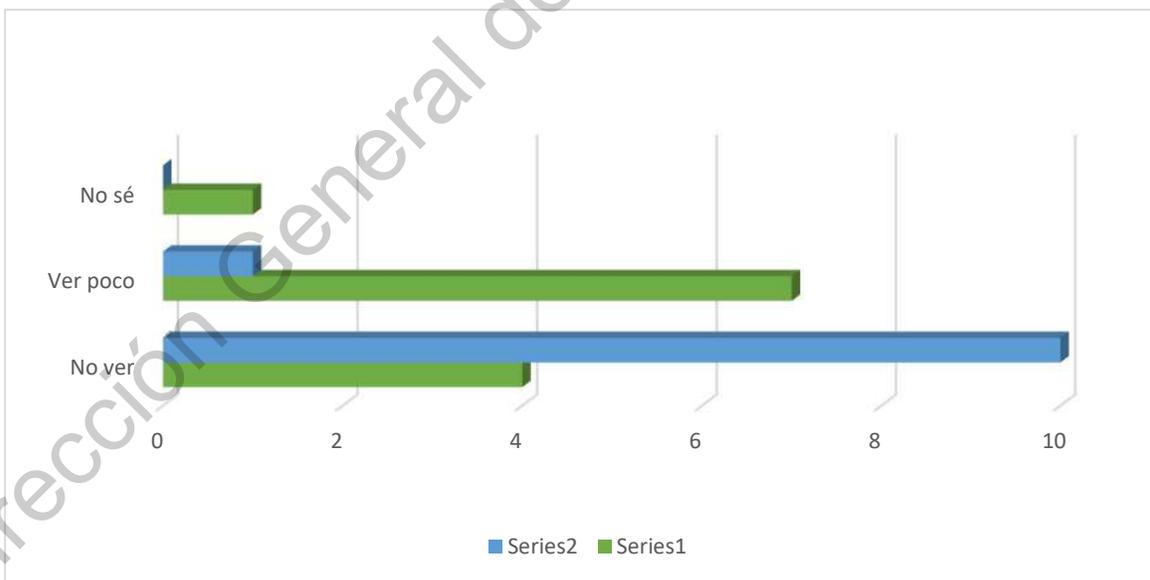
1.4.2 Gráficas de cuestionario de ceguera y debilidad visual

Figura 17. ¿Sabes qué es la baja visión?



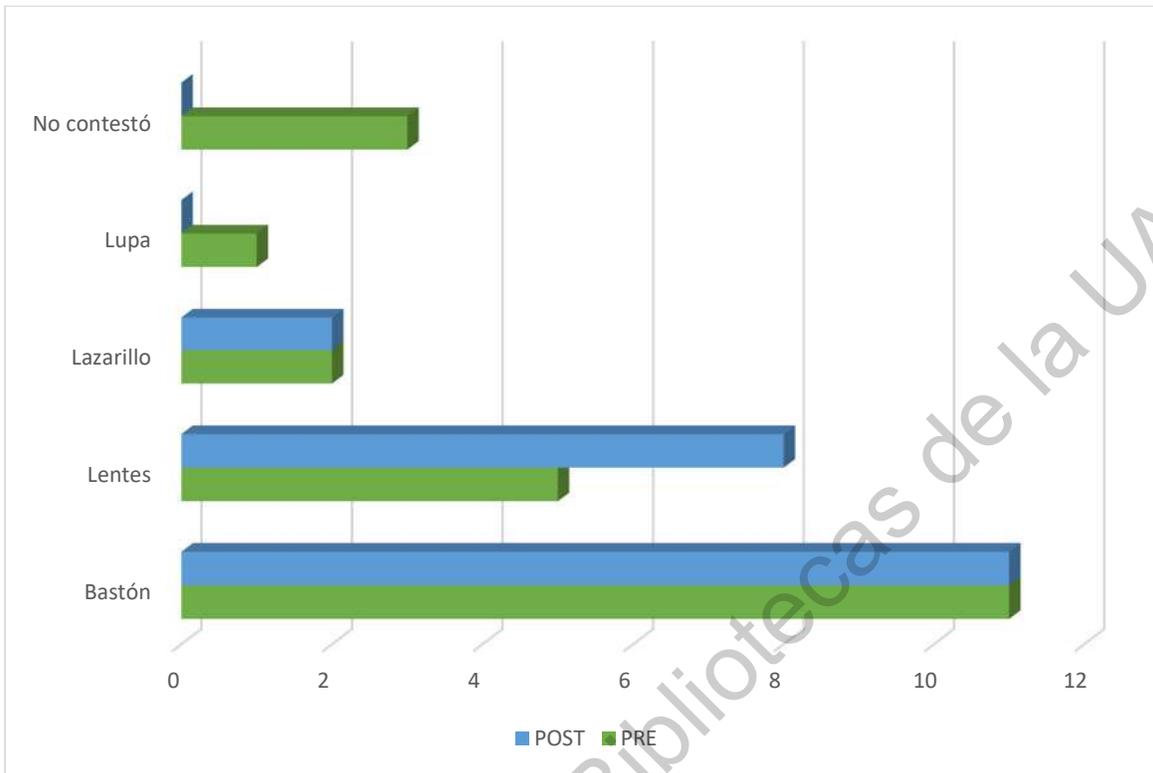
Elaboración propia

Figura 18. ¿Sabes qué es la ceguera?



Elaboración propia

Figura 19. Herramientas que usa persona con baja visión o cieguera



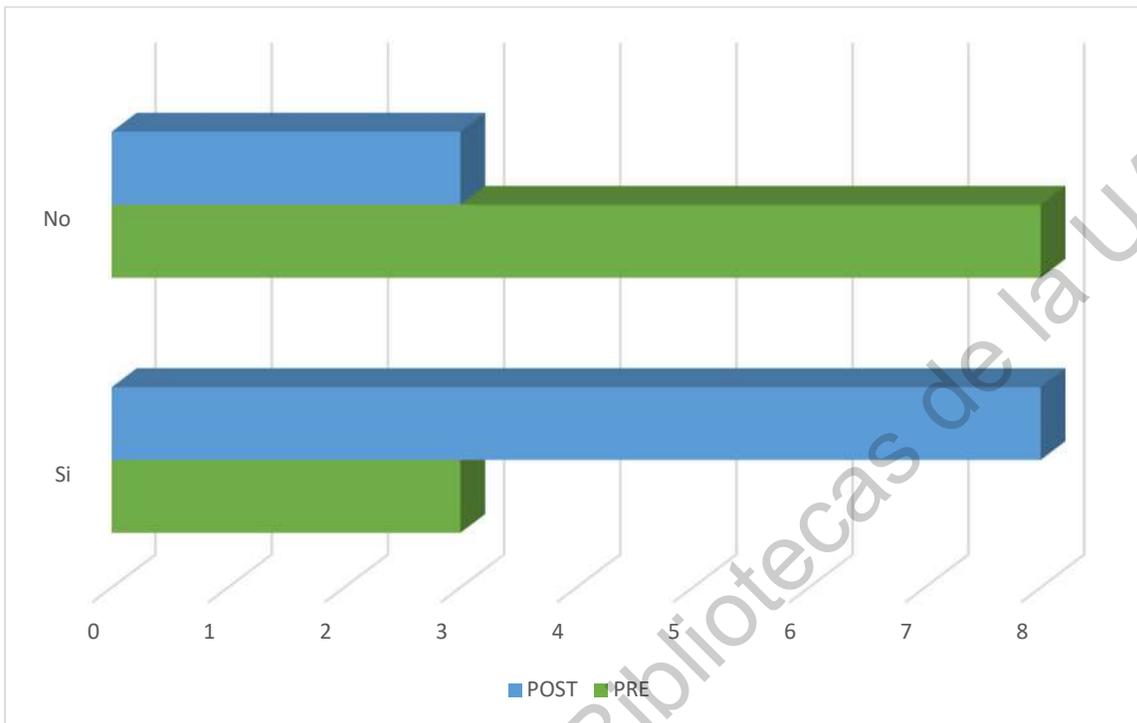
Elaboración propia

Figura 20. ¿Has convivido con una persona que tenga baja visión o cieguera?



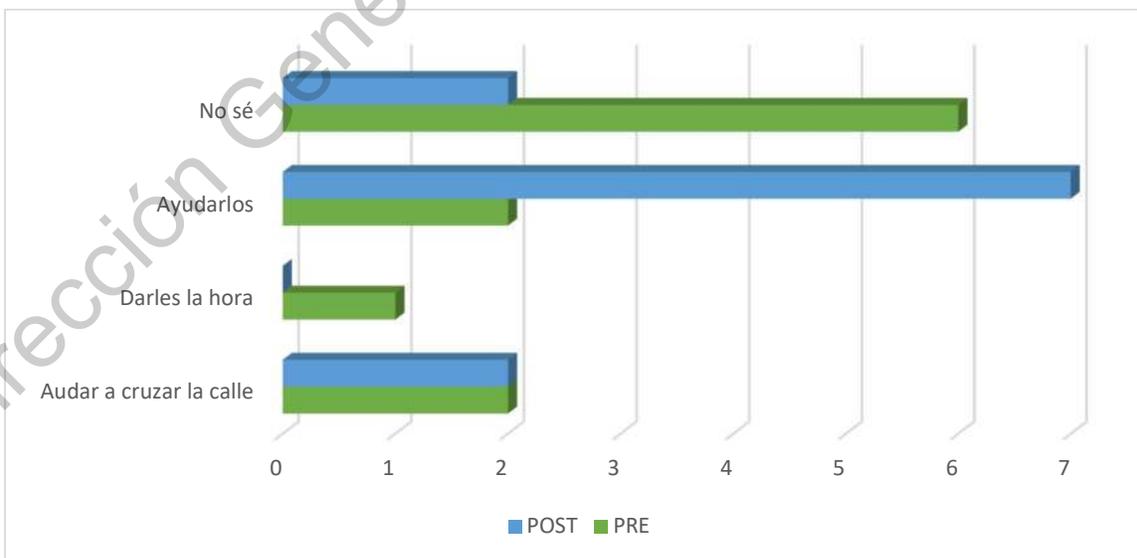
Elaboración propia

Figura 21. ¿Sabes cuál es la manera correcta de ayudar a las personas con baja visión o ciega?



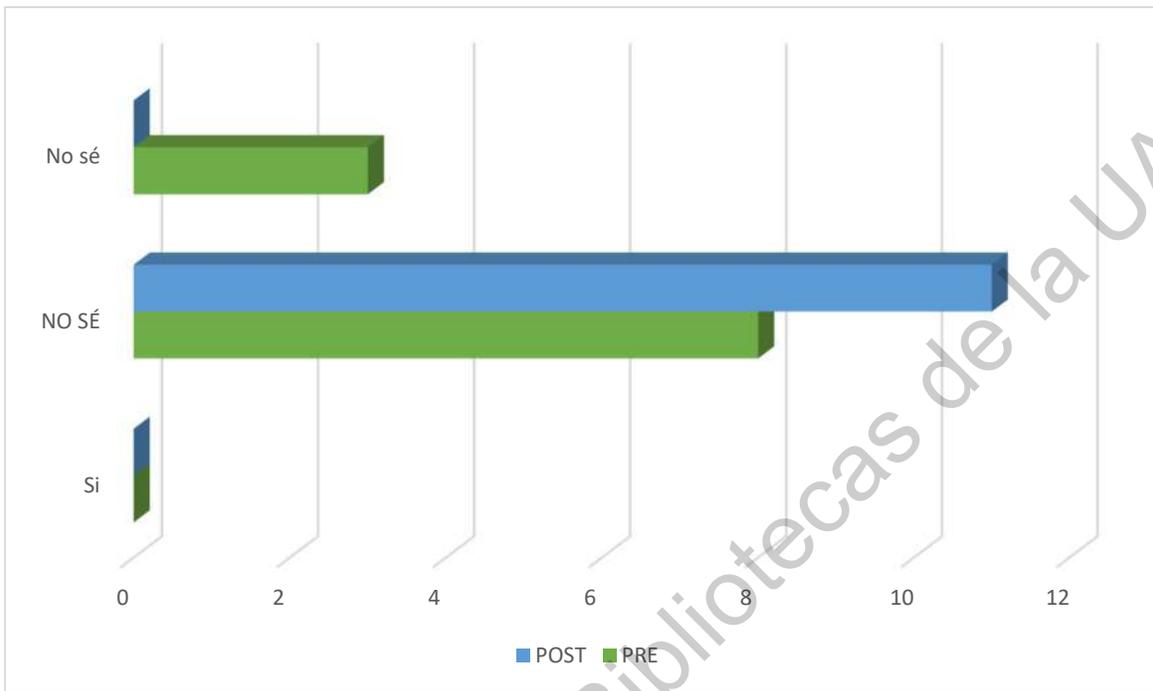
Elaboración propia

Figura 22. Da un ejemplo de cómo ayudar a los ciegos y débiles visuales de la manera correcta



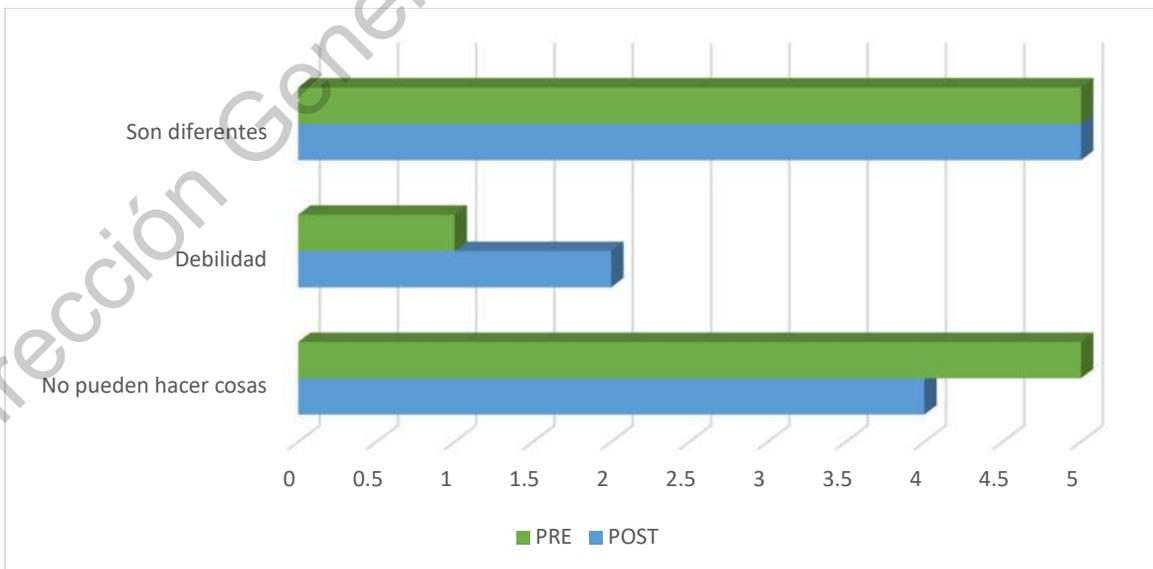
Elaboración propia

Figura 23. Las personas con baja visión, ¿valen menos que los demás?



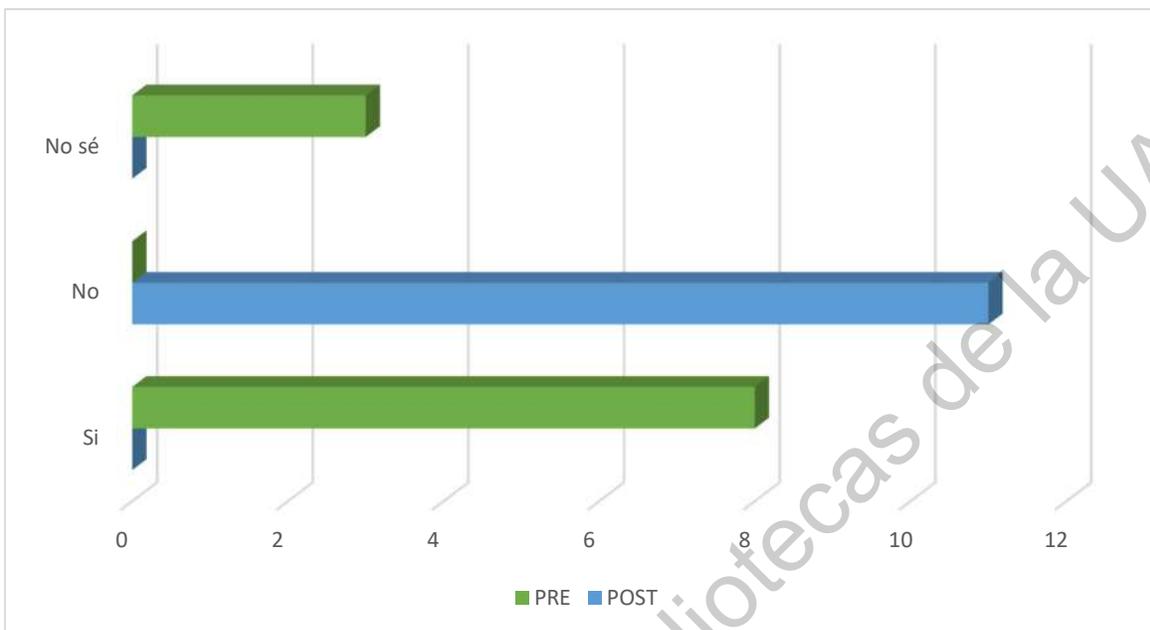
Elaboración propia

Figura 24. Razones por las que se trata mal, ignora o rechaza a las personas ciegas o débiles visuales.



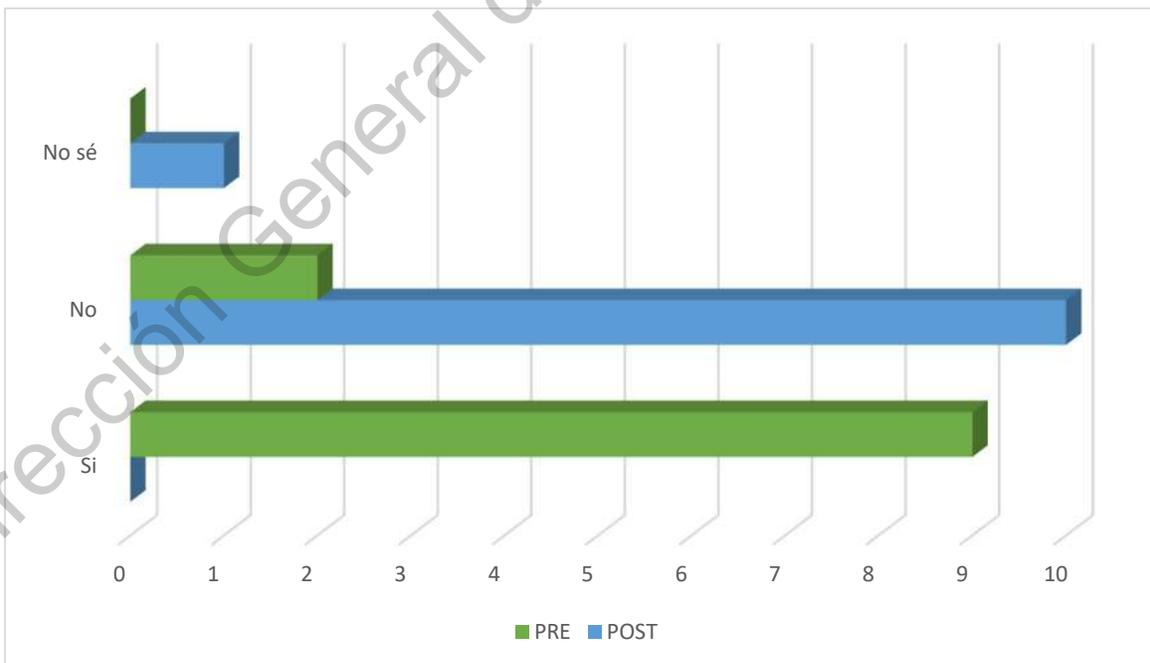
Elaboración propia

Figura 25. ¿Has discriminado a alguien con baja visión o ceguera?



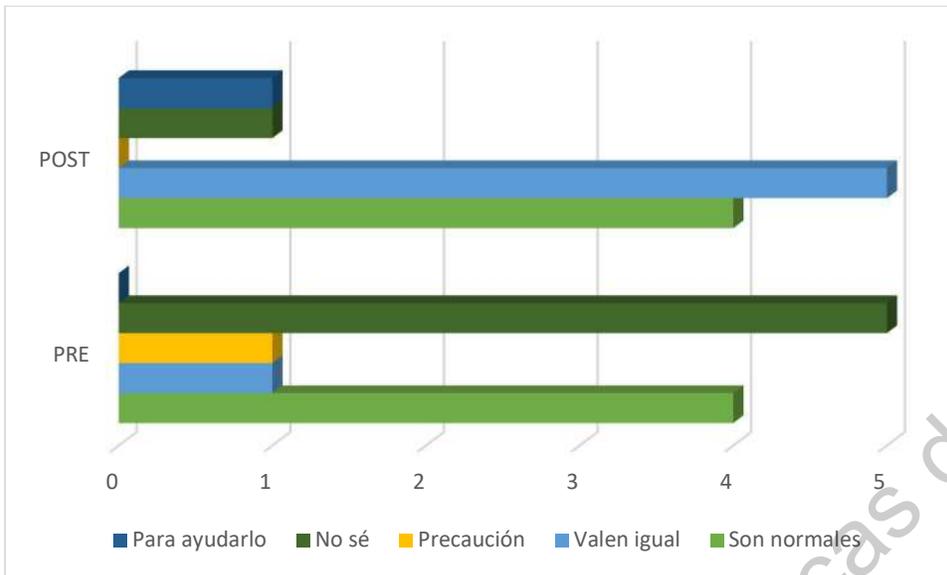
Elaboración propia

Figura 26. ¿Jugarías con un niño ciego?



Elaboración propia

Figura 27. ¿Has evitado acercarte a una persona ciega o con baja visión?



Elaboración propia

Dirección General de Bibliotecas de la UAQ