



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE QUERÉTARO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA

SEMESTRE 2017-2

**El aprendizaje servicio como estrategia para favorecer la inclusión
a través de la participación en un grupo de 2° en una escuela
secundaria técnica**

Presenta:

Alejandro Antonio Luna Zavala

Asesora:

Dra. Azucena de la Concepción Ochoa Cervantes



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

El aprendizaje servicio como estrategia para favorecer la inclusión a través de la participación en un grupo de 2º en una escuela secundaria técnica

Tesis

Que como parte de los requisitos para obtener el título de
Maestro en Educación para la Ciudadanía.

Presenta:

Alejandro Antonio Luna Zavala

Dirigido por:

Dra. Azucena de la Concepción Ochoa Cervantes

Dra. Azucena de la Concepción Ochoa Cervantes
Presidente


Firma

Mtro. Luis Manuel Pérez Galván
Secretario


Firma

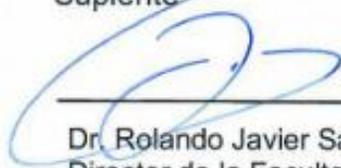
Mtro. José Juan Salinas de la vega
Vocal


Firma

Mtra. Elvira Silvia Pantoja Ruiz
Suplente


Firma

Mtro. Manuel Pérez Duran
Suplente


Firma

Dr. Rolando Javier Salinas García
Director de la Facultad de Psicología

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

Centro Universitario
Querétaro, Qro.

Noviembre de 2018

RESUMEN

La participación en nuestros días ha tomado relevancia desde distintos ámbitos como en el político, social y educativo. Nuestro trabajo se enfoca en este último pues la influencia de la participación en el desarrollo de la infancia aporta cualidades que favorecen actitudes de tolerancia, capacidad de dialogo, oportunidad de crear y proponer ideas en el lugar o situación en la que se participe. Esta concepción se fundamentó desde distintos eventos políticos para emprender el interés y protección por la infancia, lo que significó modificar el paradigma de la concepción de la infancia en el ámbito educativo lo que implica que la participación toma mayor importancia como acción, instrumento con la que cuentan las y los estudiantes para ejercer sus derechos. El presente trabajo recoge aspectos teóricos de la participación como estrategia educativa y que en este documento se describe con la metodología de aprender a servir la cual se denomina Aprendizaje Servicio (APS) cuyas etapas se constituye la motivación que es la parte para emprender el proyecto, diagnóstico de la situación de necesidad, la planeación de las actividades para mejorar la situación de necesidad y el cierre como parte importante de la evaluación de las actividades y logros de esta metodología. Es importante comentar que este documento se ha constituido por 7 apartados, el primero consta de la introducción, el segundo apartado contiene el marco teórico en donde se pueden encontrar los antecedentes y fundamentos teóricos, el tercer capítulo comprende la metodología en donde se explica la forma de trabajo métodos e instrumentos utilizados para observar la participación e inclusión además de una evaluación de proyecto realizada por los mismo estudiantes que participaron del proyecto, en la cuarta sección se describe la experiencia de campo con los participantes del proyecto, como antepenúltima sección comprende a los resultados los cuales arrojan que el utilizar la metodología de Aprendizaje Servicio y hacer uso de la participación en las y los alumno/as genera ambientes de confianza y de empoderamiento positivo, fenómenos de inclusión y convivencia, el penúltimo apartado pertenece a las conclusiones y el ultimo a las referencias de trabajo.

Palabras clave: Participación, Inclusión, Aprendizaje Servicio, Ciudadanía

SUMMARY

Participation in our day has taken relevance from different areas such as political, social and educational. Our work focuses on the latter because the influence of participation in the development of childhood provides qualities that favor attitudes of tolerance, capacity for dialogue, opportunity to create and propose ideas in the place or situation in which you participate. This conception is based on different political events that were important to undertake the interest and protection for children, which meant modifying the paradigm in the educational environment where participation becomes more important as an action, an instrument that students have to excel in class. This paper includes theoretical aspects that shape participation as an educational strategy in intervention projects, the strategy that this document aims to describe is based on the methodology of learning to serve that in this work we call Service Learning (APS). This investigation has been constituted by 7 sections, the first consists of the introduction, the second section contains the theoretical framework where you can find the background and theoretical foundations, the third chapter includes the methodology where the way of working methods is explained. instruments used to observe the participation and inclusion as well as a project evaluation carried out by the same students who participated in the project, in the fourth section the field experience is described with the project participants, as the third last section includes the results which show that using the Service Learning methodology and using participates in students generates environments of trust and positive empowerment, phenomena of inclusion and coexistence, the penultimate section belongs to the conclusions and the last to the references of job.

Key words: Participation, Inclusion, Service Learning, Citizenship

Agradezco a dios, a la vida que me permitió llegar a este momento

A mi abuelita María de Jesús Hernández Vega a quien le dedico esta tesis. Por ti “abue” que has sido lo mejor de mi vida, donde quiera que estés, esto es por ti.

A mi abuelo Martin Luna Navarro.

A mis padres Álvaro Martin Luna y en memoria de mi madre Yolanda Zavala Ramírez

A toda mi familia tías, tíos, primos.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) y al Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) por el apoyo brindado.

Aprovecho este espacio para agradecer a la Universidad Autónoma de Querétaro por ser la institución que me ha formado

Quiero agradecer al cuerpo académico de la Maestría en Educación para la ciudadanía compuesto por la Dra. Pamela Garbus, Dr. Gregorio Iglesias, Dra. Felicia Vázquez, Dra. Beatriz Moreno, al Mtro. Pedro Carmona, Mtra. Patricia Westerndap, por el tiempo dedicado a cada una de sus materias

Pero en especial agradecimiento y respeto a mi directora de Tesis la Dra. Azucena Ochoa Cervantes por creer en mi proyecto y guiar esta investigación hasta su culminación, siempre atenta y cordial, siempre apoyándome con sus observaciones y sobre todo gracias a su impulso se pudo lograr producir material de investigación, al Mtro. Luis Manuel Pérez Galván por mostrar su interés y guía para el desarrollo del proyecto de Aprendizaje Servicio en el ámbito escolar, gracias por sus observaciones para la mejora de este trabajo de investigación, no podría dejar de agradecer al Mtro. José Juan Salinas quien brindo las observaciones pertinentes sobre este trabajo de investigación, pero más allá de sus indicaciones, se agradece las palabras de aliento para seguir de pie y avanzando en el camino que me toco recorrer.

Agradezco a los directores que tiene y ha tenido esta facultad de psicología Lic. Fernando Gamboa y al director Dr. Javier Salinas quienes se mostraron dispuestos con los apoyos y exenciones.

Gracias a las y los todas docentes de la secundaria 37 Octavio Paz, gracias a la Lic. Tania y al Mtro. Manuel por colaborar en la lectura de este trabajo de investigación, por la oportunidad de implementar este proyecto en la secundaria, gracias por su amabilidad, entusiasmo y sobre todo por creer en las cualidades del proyecto de Aprendizaje Servicio.

Gracias al grupo Radio MEC por compartir y enseñar tantas cosas buenas en este recorrido que a veces se ponía sinuoso gracias a ti: Tali Ulloa, Andy Corres (Pandy), Andy Serrano, Javier Carbajal, Víctor Salinas, Alejandra Martínez, Rebeca Téllez, Hernando Nava, Giovana Grisel.

Esta tesis fue el resultado del trabajo en conjunto y no se hubiera podido llevar a cabo sin el entusiasmo de las y los estudiantes del grupo de 2° D quienes con sus diferentes personalidades formaron parte de este proyecto “Punto Verde”.

Finalmente gracias Jaqueline Hernández Bárcenas por el apoyo y por estar este tiempo a mi lado, gracias!!!

INDICE

| | |
|--|-----|
| INDICE..... | vii |
| INDICE DE TABLAS..... | ix |
| INDICE DE CUADROS..... | xii |
| INDICE DE FIGURAS..... | xii |
| INTRODUCCIÓN..... | 1 |
| 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA..... | 5 |
| 2. MARCO TEÓRICO..... | 10 |
| 2.1 Antecedentes y fundamentos de la Ciudadanía..... | 10 |
| 2.2 Antecedentes y Fundamentos de la Participación..... | 14 |
| 2.2.1 Participación Infantil..... | 14 |
| 2.2.2 Bases legales de la participación infantil..... | 21 |
| 2.2.3 Experiencias de participación en la escuela..... | 24 |
| 2.3 Tipologías de participación infantil..... | 28 |
| 2.3.1 Modelo de participación infantil de Roger Hart..... | 28 |
| 2.3.2 Modelo de Trilla y Novella..... | 30 |
| 2.4 Inclusión..... | 34 |
| 2.4.1 Bases legales de la inclusión..... | 37 |
| 2.4.2 Experiencias de investigación en torno a la inclusión..... | 41 |
| 1.5 Los Proyectos Aprendizaje Servicio como estrategia para promover la participación..... | 44 |
| 1.5.1 APS en la escuela..... | 51 |
| 2. METODOLOGÍA..... | 54 |
| 3.1 Objetivos..... | 55 |
| 3.1.1 Objetivo general..... | 55 |
| 3.1.2 Objetivos específicos..... | 55 |
| 3.2 Tipo de estudio..... | 55 |
| 3.3 Participantes..... | 56 |
| 3.4 Descripción de técnicas e instrumentos..... | 56 |
| 3.4.1 Cuestionario de Participación infantil..... | 57 |
| 3.4.2 Cuestionario de Inclusión..... | 59 |

| | | |
|-------|---|-----|
| 3.4.3 | Sociograma..... | 60 |
| 3.4.4 | Bitácora de COL..... | 60 |
| 3.4.5 | Notas y Diario de campo..... | 60 |
| 3.4.6 | Modelo para la observación de la participación..... | 61 |
| 3.4.7 | Indicadores de Inclusión..... | 62 |
| 3.4.8 | Rúbrica de evaluación de proyectos APS | 63 |
| 3.5 | Procedimiento para la realización del proyecto Aprendizaje Servicio | 64 |
| 3.5.1 | Etapas de un proyecto de Aprendizaje Servicio..... | 64 |
| 3.5.2 | Experiencia de intervención con la metodología de Aprendizaje Servicio..... | 65 |
| 3.5.3 | Motivación con el grupo | 72 |
| 3.5.4 | Diagnóstico..... | 73 |
| 3.5.6 | Etapas de Ejecución..... | 86 |
| 3.5.7 | Cierre..... | 104 |
| 3.5.8 | Evaluación de procesos transversales. | 104 |
| 4 | RESULTADOS | 105 |
| 4.1 | Cuestionario de participación infantil..... | 105 |
| 4.2 | Ideas de inclusión..... | 132 |
| 4.3 | Relaciones Socioafectivas..... | 155 |
| 4.4 | Evaluación del proyecto Aprendizaje Servicio..... | 165 |
| | CONCLUSIONES..... | 172 |
| 5 | BIBLIOGRAFIA | 178 |
| 6 | ANEXOS | 185 |

INDICE DE TABLAS

Tabla 1 Porcentaje de frecuencia de respuestas a la afirmación En la escuela puedo dar mi opinión en asuntos que tienen que ver conmigo..... 106

Tabla 2 Porcentaje de frecuencia de respuesta a las razones por las que los estudiantes consideran que se les toma en cuenta su opinión. 108

Tabla 3 Porcentaje de frecuencia de respuestas a la pregunta: ¿Qué son los derechos de los

| | |
|--|-----|
| niños y las niñas? | 110 |
| Tabla 4 Porcentaje de frecuencia de respuestas a la pregunta ¿Crees que participar sea un derecho de los niños y niñas? | 113 |
| Tabla 5 Porcentaje de frecuencia de respuestas a las razones por las que consideran que participar es un derecho..... | 113 |
| Tabla 6 Porcentaje de frecuencia de respuestas a la pregunta ¿En qué lugares consideras que puedes participar? | 116 |
| Tabla 7 Porcentaje de frecuencia de respuestas a la pregunta ¿Cómo puedes participar? ... | 118 |
| Tabla 8 Porcentaje de frecuencia de respuestas a la pregunta cuando escuchas la palabra “participar” ¿en qué piensas? | 119 |
| Tabla 9 Porcentaje de frecuencia de respuestas a la pregunta ¿Cuándo participas? | 122 |
| Tabla 10 Porcentaje de frecuencia de respuestas a la pregunta ¿Cómo participas en tu salón? | 124 |
| Tabla 11 Porcentaje de frecuencia de respuestas a la pregunta ¿Cómo participas en tu escuela? | 125 |
| Tabla 12 Porcentaje de frecuencia de respuestas a la pregunta ¿Tus maestros te invitan a participar? | 127 |
| Tabla 13 Porcentaje de frecuencias de respuestas acerca de las formas en que las y los docentes propician la participación Respuesta a la pregunta anterior: ¿De qué forma? | 128 |
| Tabla 14 Porcentaje de frecuencia de respuestas a la pregunta ¿Sobre qué cosas puedes tomar decisiones en tu escuela? | 130 |
| Tabla 15 Porcentaje de frecuencia de respuestas a la pregunta ¿Los estudiantes ofrecen ayuda cuando es necesario? | 133 |
| Tabla 16 Porcentaje de frecuencia de respuestas a las razones que consideran ¿Por qué? ... | 135 |

| | |
|---|-----|
| Tabla 17 Porcentaje de frecuencia de respuestas a la pregunta ¿Los estudiantes comparten sus ideas en vez de competir entre ellos? | 137 |
| Tabla 18 Porcentaje de frecuencia de repuestas a las razones ¿Por qué? | 138 |
| Tabla 19 Porcentaje de frecuencia de respuestas a la pregunta ¿Las y los estudiantes de esta escuela evitan discriminar a los demás por alguna cuestión como el género, la orientación sexual o las capacidades diferentes?..... | 140 |
| Tabla 20 Porcentaje de frecuencia de respuestas a la pregunta ¿Las y los estudiantes y el personal de intendencia se tratan con respeto?..... | 141 |
| Tabla 21 Porcentaje de frecuencia de respuestas a las razones del ¿Por qué? | 142 |
| Tabla 22 Porcentaje de frecuencia de respuestas a la pregunta ¿Todo el alumnado siente que asiste a una escuela donde es posible conseguir sus mayores logros? | 145 |
| Tabla 23 Porcentaje de frecuencia de respuestas a la pregunta ¿Consideras que ofrecer y recibir ayuda es algo habitual en la actividad del aula?..... | 147 |
| Tabla 24 Porcentaje de frecuencia de respuestas a las razones por las cuales ¿Por qué? Consideras que ofrecer ayuda es habitual en el aula | 148 |
| Tabla 25 Porcentaje de frecuencia de respuestas a la pregunta ¿Los alumnos reconocen que cada estudiante es igual de importante a la hora de recibir la atención de sus profesores? | 150 |
| Tabla 26 Porcentaje de frecuencia de respuesta a las razones del porque los alumnos reconocen que cada estudiante es igual de importante a la hora de recibir la atención de sus profesores | 150 |
| Tabla 27 Porcentaje de frecuencia de respuestas a la pregunta ¿Antes del proyecto punto verde los y las docentes solicitaban las opiniones del alumnado sobre cómo se podría mejorar la escuela?..... | 152 |
| Tabla 28 Porcentaje de frecuencia de respuesta a las razones por las cuales Antes del proyecto punto verde los y las docentes solicitaban las opiniones del alumnado sobre cómo se podría mejorar la escuela | 152 |

Tabla 29 ¿Después del proyecto punto verde los y las docentes solicitan las opiniones del alumnado sobre cómo se podría mejorar la escuela? 154

Tabla 30 Porcentaje de frecuencias de repuestas a las razones por las cuales Porque después del proyecto punto verde los y las docentes solicitan las opiniones del alumnado sobre cómo se podría mejorar la escuela..... 154

ÍNDICE DE CUADROS

| | |
|--|----|
| Cuadro 1 | |
| Consecuencias negativas de la no participación y efectos positivos de la participación infantil..... | 17 |
| Cuadro 2 | |
| Diferencia entre la inserción, integración e inclusión. | 33 |
| Cuadro 3 | |
| Tipología de servicio y aprendizaje elaborado por Sigmon, 1994. | 43 |
| Cuadro 4 | |
| Ejemplo del cuadro de Indicadores de inclusión | 60 |
| Cuadro 5..... | |
| Sesiones correspondientes a cada etapa de APS | 62 |
| Cuadro 6 | |
| Matriz para seleccionar la problemática en la comunidad..... | 73 |

INDICE DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| Figura 1 ejemplo de la sección 2 del cuestionario de participación. | 58 |
| Figura 2 Etapas del proyecto de Aprendizaje Servicio..... | 64 |
| Figura 3 Juego de lotería con cartas | 73 |
| Figura 4 Barajas con distintos conceptos relacionados con el Aprendizaje servicio | 73 |
| Figura 5 Problemas detectados en la comunidad como primera actividad de diagnóstico. | 75 |

| | |
|--|----|
| Figura 6 Lista de los principales problemas derivados de la actividad anterior..... | 75 |
| Figura 7 Exploración de la institución y registro | 77 |
| Figura 8 Falta de contenedores y basura fueron problemas que propiciaron mucha reflexión y participación entre las y los estudiantes. | 77 |
| Figura 9 Actividad de exploración y registro de problemáticas | 77 |
| Figura 10 Diversos riesgos dentro de la institución | 77 |
| Figura 11 Las estudiantes seleccionan un problema por equipos y lo escriben en el pintarrón. | 78 |
| Figura 12 La imagen muestra los problemas considerados como más relevantes por cada equipo. | 78 |
| Figura 13 Estudiantes recibiendo instrucciones y seleccionando problemas | 79 |
| Figura 14 Por medio del acto democrático se eligió la problemática de retirar escombros, tapas hoyos y plantar árboles..... | 81 |
| Figura 15 Estudiantes organizándose para crear el mapa del problema..... | 82 |
| Figura 16 Estudiante dibujando la cancha de futbol..... | 82 |
| Figura 17 Equipo del árbol del problema | 83 |
| Figura 18 Terminando el árbol del problema, causas y consecuencias..... | 83 |
| Figura 19 Organización del equipo del problema | 83 |
| Figura 20 Árbol del problema indica las causas y efectos provocados del problema | 83 |
| Figura 21 Mapa del problema sitúa las áreas de necesidad o atención. | 83 |
| Figura 22 Lista de actividades propuestas en le pintarrón..... | 84 |
| Figura 23 Equipos realizan lista de actividades a realizar (módulo de Formación C y E. | 85 |
| Figura 24 Lluvia de ideas para realizar acciones de la lista de actividades. (Módulo Ingles) .. | 85 |

| | |
|---|----|
| Figura 25 Organización de equipos en el módulo de Ciencias para las distintas actividades propuestas en otras sesiones | 85 |
| Figura 26 Equipo para solicitar tambos a subdirección..... | 85 |
| Figura 27 Presentación de formato para maestros y maestras para registrar aprendizajes relacionados con la práctica de servicio. | 86 |
| Figura 28 Trabajo gráfico para la realizar folletos para la campaña de no tirar basura | 88 |
| Figura 29 Trabajo gráfico para la realizar folletos y concientizar la importancia de los árboles. | 88 |
| Figura 30 Equipo encargado de la difusión en redes sociales | 89 |
| Figura 31 Orden de los equipos para salir a pedir botellas y otras actividades | 89 |
| Figura 32 Estudiantes pidiendo permiso para solicitar ayuda a los demás grupos para traer botellas..... | 89 |
| Figura 33 Página en Facebook..... | 89 |
| Figura 34 Recuperación de tambos con permiso de subdirección escolar | 90 |
| Figura 35 Rescate de tambos para su utilización como contenedores de reciclaje. | 90 |
| Figura 36 Botes asignados por dirección llevados por alumnos para su limpieza y rotulación | 90 |
| Figura 37 Limpieza de tambos recuperados | 90 |
| Figura 38 Tambos asignados por la dirección listo para ser rotulados..... | 91 |
| Figura 39 Marcación de letras para elaborar la plantilla | 92 |
| Figura 40 Plantilla recortada y terminada para rotular | 92 |
| Figura 41 Bote rotulado y dibujado sobre le con la técnica pictórica de estarcido | 92 |
| Figura 42 Estudiantes ubicando los botes para basura | 92 |

| | |
|--|-----|
| Figura 43 Trabajo colaborativo entre estudiantes..... | 93 |
| Figura 44 Estudiantes realizando una actividad | 94 |
| Figura 45 Resultado final del mural por la paz. | 94 |
| Figura 46 Estudiantes plasmando sus ideas respecto al arte abstracto | 95 |
| Figura 47 Estudiantes trabajando sus dibujos con base a los libros consultados. | 95 |
| Figura 48 Resultados de clase, en estas imágenes se puede apreciar que aún siguen siendo figuras definidas pero el trazo se deslinda de lo tradicional, se percibe un cierto paso a lo fugaz y al sentimiento de cada estudiante. | 96 |
| Figura 49 Maestra Ana Laura indicando a la clase sobre la importancia de reciclar | 97 |
| Figura 50 Clase atenta a la presentación del medio ambiente. | 97 |
| Figura 51 Resultados de clase, en estas imágenes se puede apreciar que aún siguen siendo figuras definidas pero el trazo se deslinda de lo tradicional, se percibe un cierto paso a lo fugaz y al sentimiento de cada estudiante. | 98 |
| Figura 52 Aquí vemos a la máquina excavadora que retira los escombros y basura mientras las alumnas se acercan a para depositar la basura..... | 99 |
| Figura 53 Documento para solicitar maquinaria al ayuntamiento..... | 99 |
| Figura 54 Documento que solicita permiso a la dirección a la escuela para la actividad de recoger escombros y basura | 99 |
| Figura 55 En esta imagen se puede apreciar que familiares del alumno comparten la actividad de pintar árboles con cal para evitar que no se suban termitas..... | 100 |
| Figura 56 Escombros de la parte posterior de la escuela. | 100 |
| Figura 57 En esta imagen se puede observar cómo se encontraban las bancas antes de ser acomodadas | 100 |

| | |
|---|-----|
| Figura 58 Se puede observar a la alumna acomodando las bancas que permanecían desacomodada..... | 100 |
| Figura 59 El resultado fue positivo pues gracias a la colaboración entre alumnos se habilitó un nuevo espacio. | 101 |
| Figura 60 En esta actividad los estudiantes toman la iniciativa y replican la actividad participativa. | 101 |
| Figura 61 La actividad de podar el pasto dio lugar a un momento en la relación entre madre e hijo..... | 102 |
| Figura 62 En estas imágenes se puede observar el trabajo colaborativo entre hijos y padres. | 102 |
| Figura 63 El mural representó una actividad de mutua participación y sana convivencia..... | 103 |
| Figura 64 Productos terminados después de una actividad satisfactoria para los estudiantes. | 103 |
| Figura 65 Gráficas del sociograma ¿Con quien de tus compañeros o compañeras quieres hacer trabajos en la escuela..... | 158 |
| Figura 66 Gráficas del sociograma ¿Con quién de tus compañeros o compañeras no quieres hacer trabajos en la escuela?..... | 160 |
| Figura 67 figuras del sociograma la pregunta ¿Qué compañeros y compañeras crees que dijo que quiere trabajar contigo? | 162 |
| Figura 68 Gráficos de sociograma a la pregunta que compañeras y compañeros crees que dieron que no quieren trabajar contigo. | 164 |
| Figura 69 Porcentajes respuestas a los dinamismos evaluados | 166 |
| Figura 70 Porcentaje de los niveles más altos en cada dimensión evaluada. | 172 |

INTRODUCCIÓN

Los distintos desafíos de la sociedad moderna han dejado ver la necesidad de desarrollar ciertas competencias en los individuos que en ella habitan. Por competencias, entendemos como una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto, estas competencias son claves para la realización y desarrollo de cada persona, de estas podemos encontrar competencias para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo, dichas destrezas se obtienen de la enseñanza formal y se pueden convertir en competencias cuando se transfieren a contextos informales lo mismo ocurre cuando estos conocimientos se aprenden fuera de la escuela pero se aplican dentro de la misma y se transforman en competencias (Mendia, 2009).

Estas competencias se ponen a prueba cuando más de un individuo expresa sus inquietudes y será en el campo de la ciudadanía donde se observen estos encuentros y se pongan en práctica; para lograr lo anterior cada individuo debe ser conciente de conocer sus obligaciones, derechos y el respeto por sus iguales tal como define la Red Europea de Información en la Educación Europea (2005) pues menciona que un ciudadano activo es igual a buen ciudadano porque conoce y sabe solicitar sus derechos, cumple sus deberes con la comunidad y contribuye al bien común, entre otras cosas este ciudadano colabora para crear un espacio democrático y permite la participación activa de todos.

Pero ¿cómo formar en individuo en estas responsabilidades?, para ello distintos teóricos como Pérez (2002) mencionan que la educación es una clave para lograr este objetivo y concibe a la escuela como el lugar para desarrollar el proceso de socialización de las nuevas generaciones, con la educación se garantiza la reproducción social y cultural que llega a ser un requisito para la supervivencia de la sociedad, pero será en el ámbito escolar donde se presenten los retos para formar al ciudadano con estas características mencionadas por Media (2009), por lo anterior se necesita una educación que este enfocada particularmente a la educación para este tipo de ciudadano.

Según Batlle (2008) la educación para la ciudadanía tiene esta finalidad e indica que este tipo de educación debe garantizar que los jóvenes se conviertan en ciudadanos activos y responsables, capaces de contribuir al desarrollo y bienestar de la sociedad en la que viven, sin embargo, el camino a la formación de ciudadanos/as se encuentra un desafío más, pues involucra encontrar las estrategias que respondan a las necesidades de trabajo en equipo y práctica ciudadana.

Para este desafío la escuela recurre a diferentes estrategias, pero en todo caso no siempre se consigue llegar a los objetivos. Por otra parte según Mendía (2009) menciona que una de las estrategias que aportan conocimientos y características compatibles con las descritas del ciudadano activo y que educan en la ciudadanía es el Aprendizaje Servicio, este autor menciona que:

El Aprendizaje y Servicio Solidario (ASS o APS) es un proyecto educativo con utilidad social que aporta un método para la educación ciudadana en contextos formales y no formales, en él se desarrollan acciones solidarias y aprendizajes en una corriente de solidaridad y de reciprocidad, donde todas las partes concernidas reciben algo valioso (pág. 4).

El Aprendizaje y Servicio Solidario activa y capacita competencias así como habilidades para la vida, enseña a los y las participantes a trabajar en equipo y a las instituciones a colaborar en red en proyectos de mejora hacia la comunidad porque involucra a las instituciones locales para la creación de comunidades educadoras (Mendía, 2009).

El APS no se limita a conseguir una consciencia de ciudadanía activa en los participantes, además contempla la posibilidad de que a través del servicio comunitario combinado con los espacios de reflexión y trabajo en red favorezcan a la construcción del capital social orientado a la inclusión. Los proyectos APS “ponen énfasis en la transformación de una necesidad o mejora de la realidad y esta respuesta se da de manera creativa a través de acciones colectivas”, todo mundo puede participar en la construcción de una sociedad más justa y solidaria, el APS promueve procesos de interrelación y comunicación que facilitan la mirada

comprensiva del otro, a través de las acciones colaborativas observamos la participación activa y los principios de inclusión que significa entender al otro desde sus necesidades respetando los derechos de igualdad (Guijón, 2012, pág. 6).

Como se ha visto los alcances de un proyecto de APS en el área formal de la educación tiene un impacto positivo en los ámbitos de ciudadanía a través de la participación e inclusión, así el presente trabajo recoge estas ideas y a través de este tipo proyectos se busca reconocer estos factores mediante las acciones de participación emprendidas por las y los estudiantes de una escuela secundaria del Estado de Querétaro.

La formación para la participación e inclusión en los estudiantes es fundamental, pues garantiza formas adecuadas que permiten el diálogo y tolerancia ante las distintas formas de participación que se pueden encontrar en la sociedad. Según las definiciones anteriores de APS, este tipo de proyectos llega a ser compatibles con la idea de preparar al estudiante en capacidades de diálogo, promover la convivencia, trabajo colaborativo y democrático, aquí radica la importancia y protagonismo de la infancia porque en este tipo de proyectos son los estudiantes quienes aportan, desarrollan ideas, son libres de aceptar responsabilidades, intervienen de acuerdo a sus posibilidades y fortalezas pero sobre todo con su nivel de compromiso, cada estudiante forma parte de un protagonismo que será colectivo.

El presente trabajo toma en cuenta la importancia de la participación infantil pues de acuerdo a las investigaciones citadas en nuestro marco teórico indican que un proyecto APS puede generar dicha participación, así cada apartado de este documento describe la base teórica de la participación, hasta llegar a los resultados que este proyecto generó en favor de la participación infantil, es así como tenemos el primer capítulo que presenta el problema fundamental que da vida a esta investigación, en un segundo apartado refiere al marco teórico que muestra un acercamiento de los diferentes conceptos de participación, inclusión, ciudadanía y APS que dan cuerpo a este trabajo, en el tercer capítulo se encuentra el apartado de la metodología que describe las cuatro etapas del proyecto APS iniciando por la motivación donde se busca que el alumnado se interese por conocer el proyecto y formar parte del mismo, la segunda etapa denominada diagnóstico, está enfocada al análisis de los fenómenos de necesidad

dentro del ámbito educativo, en una tercera etapa se encuentra la planificación donde el alumnado interviene de forma activa para proponer ideas y actividades para la intervención de la problemática a intervenir, una vez organizadas estas actividades se da paso a la etapa de ejecución la cual comprende las actividades a realizar y que fueron organizadas por el alumnado y por último se llega a la etapa de cierre y evaluación que tiene la finalidad de evaluar las acciones realizadas, los efectos generados después del proyecto y si se logró el objetivo, una vez presentadas las etapas que conforman un proyecto de APS nuestro trabajo presenta el capítulo de resultados donde se analiza a fondo lo detectado y observado de acuerdo a los indicadores de participación e inclusión así como las variaciones que tuvo la participación en el grupo de estudiantes, después de haber registrado los resultados se llega a la sección de las conclusiones derivan las reflexiones de los resultados y de la experiencia del proyecto, para la penúltima sección se presenta la bibliografía citada en el desarrollo de este documento, finalmente en el apartado del apéndice se muestran los documentos, e instrumentos utilizados durante el proceso de investigación.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Temas como la participación, formación para la ciudadanía y la inclusión en la escuela han tomado gran relevancia y más si se trata de las niñas, niños, pues a través de distintas convenciones y declaraciones se han realizado esfuerzos para el desarrollo y bienestar de este sector de la población.

Sin embargo, en el ámbito educativo la poca eficiencia en los mecanismos para impulsar la participación, aún con las últimas reformas en la política educativa, no han propiciado grandes avances para promover prácticas de participación e inclusión, Flores (s.f.) explica que la poca eficiencia se puede observar en un mecanismo impulsado por la reforma educativa 2013, el llamado Consejo Escolar de Participación Social (CEPS) que pretende crear condiciones de autonomía escolar enfocada a la mejora del aprendizaje y de la participación, este consejo trata de involucrar a los padres de familia, estudiantes y maestros para resolver los diferentes problemas que se presentan en la escuela. Este autor menciona que el reporte de Secretaria de Educación Pública (SEP) menciona que en la etapa inicial para la creación de estos consejos (gestión), el 73% de los CEPS registrados ante esta secretaria, no integra comités para resolver los retos que la escuela enfrenta, ni tampoco gestiona proyectos educativos, dejando a un lado la participación e involucramiento de los actores que intervienen en la escuela.

Como se ha mencionado falta poner más atención a este tipos de proyectos que pretenden generar participación, más allá de saber si el mecanismo impulsado para favorecer la participación de la actual reforma funciona o no, o por qué la ciudadanía no colabora para resolver los retos de la escuela es así como debemos remitirnos a los ciudadanos en formación y las prácticas que impiden la participación e inclusión en la escuela y en particular en el aula pues estos dos ejes son fuentes donde se articula y genera transformación (Figueira, 2013,).

A pesar de que la escuela y el aula pueden transformar actitudes en los individuos, Figueira (2013) nos explica que todavía existen escuelas y centros educativos que no tienen las condiciones ni características para ofertar educación para todas y todos, pues aún en estos tiempos la escuela sigue presentando prácticas y políticas que denotan rigidez a la hora de

enfocarse en la educación de los estudiantes, ante esta idea Rosano (2013) nos menciona que “los espacios donde los estudiantes pueden participar son muy reducidos y controlados por las personas adultas” (Pág.152). Al respecto Ochoa (2015) menciona que la idea que se tiene sobre participación en la escuela es acotada, restringida y dirigida, pues la mayoría de los estudiantes relacionan la participación con emitir una opinión, al mismo tiempo, la autora menciona que es necesario cuestionarse acerca del tipo de participación que se promueve en la escuela, pues encuentra que la escuela ocupa un lugar privilegiado entre los lugares que los escolares utilizan para participar (pág. 152).

Otra investigación que nos indica la concepción de participación es el trabajo de Morales (2017) quien explora las concepciones de participación en estudiantes de bachillerato, los resultados que obtiene al principio de esta investigación señalan que la mayoría de los estudiantes siguen relacionando la participación con opinar y realizan esta acción de la forma más común que es, levantar la mano.

Siendo la escuela un lugar para articular, promover y desarrollar la participación es preciso apostar por una participación que fomente el diálogo y colaboración con respeto a la diversidad entre individuos, este tipo de situaciones han llevado al sistema educativo en México a crear un modelo educativo que sitúe a la escuela como un espacio incluyente donde se valore la diversidad, teniendo en cuenta una sociedad más justa y democrática, así como eliminar las barreras para el acceso, la participación, la permanencia, el egreso y el aprendizaje de todos los estudiantes (SEP 2016).

Para lograr lo anterior, la Secretaria de Educación Pública ha establecido los fines de la Educación Básica y Media Superior los cuales se sustentan en dos importantes documentos, la Reforma de Educación Básica (RIEB) (SEP, 2016) y el Artículo 3° de la Constitución Mexicana, el primero se refiere a que el Estado no sólo garantice una escuela laica y gratuita, sino que además involucre el acceso de todos los niños, niñas y jóvenes independientemente de su origen étnico, género, situación socioeconómica para que reciban aprendizajes y conocimientos significativos para la vida y que lleguen a ser relevantes para la vida útil. El segundo establece que el sistema educativo debe desarrollar armónicamente todas las facultades

del ser humano, sumando a este discurso el respeto por los derechos humanos y conciencia de solidaridad internacional (Constitución, 1917)

Cuando este discurso educativo se dirige al individuo que desea formar, el propósito de la educación básica y media superior es claro en sus intenciones, pues dentro de sus objetivos es contribuir en la formación de ciudadanos libres, participativos, responsables e informados, capaces de ejercer y defender sus derechos, que participen activamente en la vida social, económica y política de México (SEP, 2016).

Pero, ¿cómo hacer efectiva la educación inclusiva y superar las barreras del aprendizaje y la participación?, consideramos que para ello se deben crear y desarrollar mecanismos de participación genuina y que sean compatibles con los fines de la educación en México, la importancia de lo anterior radica en desarrollar actitudes, valores y comportamientos deseables para formar ciudadanos autónomos que reconozcan de manera responsable sus derechos, Corona y Morfin (2001) ven en la participación uno de los caminos más importantes para la democracia pues es en esta práctica la ciudadanía fortalece el sistema democrático de un país y da legitimidad a las instituciones que la promueven; el acto de participar conduce al individuo a desarrollar una conciencia de sí mismo, de sus derechos y de su pertenencia a un grupo o comunidad.

Para enfatizar el valor que posee la participación, en el Manual de Educación que publica Amnistía Internacional se mencionan dos puntos, el primero refiere al derecho de que cualquier persona puede intervenir en la toma de decisiones y el segundo expresa la importancia de la participación en el desarrollo personal puesto que: la participación “es una actividad privilegiada para el desarrollo humano, que permite en mayor medida que cada miembro del grupo despliegue sus atributos y potencialidades individuales y haga aportes decisivos a la vida del conjunto” (Corona y Morfín, 2001, pág. 38).

Siguiendo esta perspectiva, la participación infantil es necesaria para alcanzar los fines de la educación porque supone colaborar, aportar y cooperar para el progreso común, generando en los niños, niñas y adolescentes confianza, autoestima y sobre todo un sentimiento de

empoderamiento. Al mismo tiempo, la participación infantil posiciona a los niños, niñas y los adolescentes como sujetos sociales, con capacidad para expresar sus opiniones y decisiones en los asuntos que tienen trascendencia en la comunidad en donde viven. (Herrera, 2010; Cabrera, 2008; Van Dijk, Menéndez y Gómez, 2006, citado en Pérez, 2017, pág. 11)

Las niñas y niños son sujetos de derechos y por ello se debe tener en cuenta que la educación incluya la participación como elemento que fomente la inclusión, al respecto Ainscow y Susie, 2009 citados por Rosano, (2013), hablan sobre la importancia que tiene la participación en relación con la educación inclusiva, pues explican que la participación es uno de los tres elementos claves que la educación debe tener para ser inclusiva. Sostienen que este tipo de educación “debe apuntar a la presencia de la participación y al éxito de las y los estudiantes, lo cual conlleva a poner especial atención a los elementos del contexto escolar que suponen barreras al acceso, la participación y el aprendizaje de todas las niñas y niños” (pág.159).

Pero ¿qué hacer para poner en práctica la participación e impulsar acciones de inclusión? Se hace necesario poner en práctica estrategias que incluyan y den voz a las y los menos escuchados, pues la apuesta del sistema educativo es preparar a los estudiantes para las situaciones en la vida real.

El Aprendizaje Servicio puede ser una estrategia que desarrolle lo planteado anteriormente, ya que los resultados de los trabajos reportados sobre el tema indican que los aportes son positivos y significativos, pues es una actividad con múltiples ganancias en donde el estudiante es el principal beneficiado, porque le otorga protagonismo y al mismo tiempo se fortalecen actitudes positivas hacia una dinámica de servicio, cumpliendo así con el factor de participación, colaboración e inclusión entre compañeros, maestros y otros actores involucrados en el servicio, “el Aprendizaje-Servicio es un proyecto que posibilita a los alumnos y alumnas de todo nivel y condición [sentirse parte] de la escuela y de la comunidad, con responsabilidades para su mejora” (Mendía, 2012, pág. 79).

Es importante reconocer qué estrategias metodológicas pueden desarrollar comportamientos deseables en las y los estudiantes, pues se busca un trabajo colaborativo que los aliente y dé voz para que en su camino mejoren actitudes y desempeño académico, por esto el Aprendizaje Servicio es una estrategia metodológica viable para ser utilizada en el presente proyecto, pero su implementación nos lleva a nuestra pregunta de investigación ¿el aprendizaje servicio puede promover la inclusión a través de la participación en un grupo de secundaria? y ¿de qué manera?.

Por lo anterior, el objetivo general que se pretende desarrollar en esta tesis es, analizar las formas de participación un grupo de alumnos de 2º de secundaria pública del municipio de Querétaro a partir de la puesta en marcha de un proyecto de Aprendizaje Servicio, con la finalidad de mejorar la inclusión en el aula.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 Antecedentes y fundamentos de la Ciudadanía.

Las primeras ideas de ciudadanía que fueron concebidas se pueden encontrar en el libro *Diálogos de Platón* y en *la República* de Aristóteles, estos escritos albergan los primeros debates que se tengan registro además de tratar de definir al ciudadano, gracias a los pensadores griegos cómo Sócrates a su discípulo Platón y en su momento Aristóteles aportaron reflexiones y debates sobre el ciudadano y muchas de esas ideas forman parte de algunas nociones actuales sobre ciudadanía.

López (2013) explica que hablar de ciudadanía es encontrarse con un concepto muy amplio que se remonta desde la antigüedad, este concepto es una construcción histórica que parte desde los antiguos pensadores griegos y romanos, los primeros plantearon elementos para formar una organización social a la que llamaron *Polis*, para los romanos la organización de la ciudad estaba integrada por los *Civitas*, pero a diferencia de los griegos, los romanos no consideraban a sus habitantes como ciudadanos, sino peregrinos y la ciudadanía era otorgada a través de una serie de acciones con las que el postulante a ciudadano tenía que realizar, estas acciones correspondían a involucrarse en las actividades públicas y ejercer una personalidad jurídica como por ejemplo: el derecho a votar en las asambleas, capacidad de ocupar algún cargo, cumplir con el servicio militar.

Heather (2009) coincide que la ciudadanía tuvo diferentes transformaciones a través del tiempo y de las culturas después de la propuesta de los romanos y griegos, la ciudadanía en la edad media tuvo tres concepciones, la primera era la relación entre la ciudadanía y la primacía omnipresente del cristianismo de la cual no se discutía, la segunda era idea clásica planteada por Aristóteles quien afirmaba que el ciudadano “es aquel puede mandar y dejarse mandar, y es en cada régimen distinto; pero el mejor de todos es el que puede y decide dejarse mandar y mandar en orden a la vida acorde con la virtud” Aristóteles 2005 b: 144; (citado en Heather 2009), avanzado el tiempo las ideas de los clásicos darán pie a las nociones liberales, cuando hablamos de ideas liberales con relación al ciudadano, se tiene que mencionar a Rousseau (Elaleph, trad.

1999) lo plasmado en el *Contrato Social* que hace pensar a la ciudadanía como un evento horizontal, ósea de ciudadano a ciudadano, esto es, considerarse como iguales, cuando este autor argumenta sobre el pacto social, es visto como un acto de sobrevivencia en donde el hombre no puede mantenerse siempre en su estado natural, cabe aclarar que cuando se habla del estado natural del hombre es porque se mantiene en un estado fuera de toda norma y en estado socialmente primitivo, de lo anterior se abre la necesidad de buscar la transición al estado civil, en el cual el hombre pierde su libertad natural, pero en cambio conquista garantías que son reconocidas y respetadas por la sociedad en que vive.

Las ideas contenidas en la *República* y del *Contrato Social* de Rousseau, sin duda guardan relación con la propuesta de Marshall *Ciudadanía y Clases Sociales* (1949), quien manifiesta cómo se ha logrado establecer la noción de ciudadanía a través de diferentes momentos históricos, dando como resultado el logro de derechos (garantías) que ha tenido la sociedad. A continuación, y de manera breve se explican puntos importantes en cuanto al desarrollo de ciudadanía de Marshall.

La ciudadanía según Marshall (1949) se habría desarrollado en tres fases: civil, política y social a través de un proceso histórico.

- En el siglo XVIII se adquirieron los derechos civiles: derechos necesarios para la libertad de la persona en relación con la expresión, asociación, pensamiento, religión y a la propiedad e igualdad ante la ley como el derecho a la justicia.
- En el XIX corresponde a los derechos políticos, los cuales responden a derechos de participar en el ejercicio del poder político como miembro de un cuerpo investido de autoridad política o cómo elector.
- Sería a finales del siglo XIX y principios del XX donde se originan los derechos sociales, que refieren al bienestar económico y seguridad al derecho a participar del patrimonio social, en este ámbito las instituciones ligadas a estas garantías son: los servicios sociales y el sistema educativo, para este último Marshall indica la función que tendría el Estado en relación con la educación y su obligación para que los niños de asistan al colegio.

Fundamentado en los derechos anteriores Marshall (1949) puede decir que:

La ciudadanía es un estatus que se otorga a los que son miembros de pleno derecho de una comunidad. Todos los que poseen ese estatus son iguales en lo que se refiere a los derechos y deberes que implica. No hay principio universal que determine cuáles deben ser estos derechos y deberes, pero las sociedades donde la ciudadanía es una institución en desarrollo crean una imagen de la ciudadanía ideal en relación con la cual puede medirse el éxito y hacia la cual pueden dirigirse las aspiraciones pág.32.

Siguiendo el camino de la ciudadanía desde su origen y virando hacia su visión actual se vuelve interesante pues Sábato (1999) es consciente de la construcción de ciudadanía por medio del proceso histórico y comenta que el status de ciudadano en América se logra por medio de la disolución del antiguo régimen (imperio) y con la Constitución de la Monarquía Española de 1812 elaborada por la Corte de Cádiz.

Esta Constitución sería fuente de inspiración para las constituciones americanas y un peldaño más para lograr el reconocimiento del individuo como ciudadano y portador de derechos, pues el ciudadano es mencionado con más importancia dejando de ser algo simple para pasar a ser una figura totalmente pertinente en el plano de los principios (Sábato, 1999).

El tema de ciudadanía ha sido retomado actualmente desde su origen proveniente de la cultura griega y romana hasta los debates que sitúan a los infantes como ciudadanos o pre ciudadanos, en este último concepto García y Mico (1997) señalan que la idea de pre ciudadanía es crítica a la política que excluye a los niños alejándoles de ser ciudadano por un espacio temporal de tiempo, la justificación de la pre ciudadanía indica que existe arbitrariedad al conceder derechos a las y los niños pero se les relega el derecho de reconocerlos/as como ciudadanos/as hasta una edad establecida, para fortalecer la idea de pre ciudadanía estos autores indican que la democracia supone un concepto de bien, de vida buena, de valores, tales preceptos normativos suponen la progresiva adhesión por parte de los niños. En este vínculo los conceptos de ciudadanía democrática y niñez acuñando la noción de pre-ciudadanía, coloca a las y los

niños como parte fundamental del sistema democrático a futuro y que forjan sus convicciones a través de diversas formas de socialización por esto los autores indican que:

La noción de pre-ciudadanía está conectada temporalmente con la de ciudadanía por el solo hecho de demostrar la existencia de un tiempo previo a la plena habilitación para el ejercicio de los derechos cívicos y políticos que tiene toda persona mayor de 18 años. No obstante, la voz pre-ciudadanía constituye una crítica política a la forma cómo históricamente se ha concebido el tema de la ciudadanía (García y Mico, 1997, pág. 1).

Ante la situación anterior la cual indica que la acreditación de la ciudadana es limitada por el un lapso de tiempo, se hace necesaria una preparación para el individuo que espera la “llegada de la ciudadanía responsable” y con esto el ejercicio de sus derechos, así podemos encontrar que en este lapso de espera la educación es una alternativa para esta preparación pues como lo indica Díaz (1982) “la educación se ha de entender en acciones a través de las cuales los hombres intentan influenciar a otros en algún sentido, lo más duraderamente posible”, esta práctica será necesaria para que cada individuo valore y reconozca la importancia de la ciudadanía (pág. 8).

En este caso la educación para la ciudadanía es la indicada para formar al individuo y por este medio tomará conciencia para ser ciudadano, por este tipo de educación se entiende al conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, valores, disposiciones que ayudarán a los individuos a asumir los roles que les depare la vida, participando activamente con una sensibilidad y responsabilidad solidarias. (Marco, 2002 citado en González, 2003).

De acuerdo con lo anterior la organización Oxfan Intermón (2007) define la *Educación para el Desarrollo* como un proceso educativo que se lleva a cabo en el ámbito formal, no formal e informal, tiene como propósito promover una ciudadanía global a través de conocimientos, actitudes y valores que pueda generar una actitud solidaria comprometida en contra la pobreza y la exclusión así como con la promoción del desarrollo humano y sostenible.

Así podemos concluir que la ciudadanía resulta ser un concepto complejo que involucra una historicidad que ha evolucionado con el tiempo y que desde sus orígenes ha representado una responsabilidad con la sociedad, esta responsabilidad implicó servicio relacionado a los cargos públicos encomendados en la antigüedad, avanzado el tiempo gracias a la designación de ciudadanía se reconocía a quienes podían ejercer derechos con autonomía y es por ello que al llegar la modernidad la lucha por los derechos ciudadanos sea hecho inherente a cada individuo que esté dispuesta o dispuesto a reconocer y ejercer sus derechos.

2.2 Antecedentes y Fundamentos de la Participación

2.2.1 Participación Infantil

La participación infantil tiene diferentes concepciones, enfoques y expresiones según como se utilice el concepto, en la política participar puede significar la acción simple y puntual de ejercer el derecho al voto, este término se puede encontrar en el lenguaje cotidiano y el especializado, otro ejemplo se puede encontrar el ámbito educativo cuando se piensa que alumnado participan al contestar las preguntas de sus profesores, estas formas de participación pueden darse en el marco de metodologías tradicionales, transmisivas y autoritarias (Trilla y Novella, 2001). Existen otras formas de participación que se dan a través de las diferentes expresiones que tienen los jóvenes para mostrar sus comportamientos, actitudes, formas de vestir, de hablar pasando por las creaciones de arte y cultura: música, artes visuales y escénicas, entre otras (Corona y Morfín 2001).

Lansdown (citado en Corona y Morfín 2001) menciona que a raíz de las experiencias que se han llevado a cabo desde la Convención de 1989 se ha observado que la participación de la infancia en la esfera pública, aunque incipiente y limitada, ha sido muy fructífera en los siguientes campos:

- El monitoreo y la toma de decisiones respecto a su salud
- La administración de sus propias instituciones (como la escuela)
- La investigación

- La evaluación de servicios que se les proporcionan
- La representación de sus pares
- El diseño, operación y evaluación de proyectos
- El análisis del desarrollo de políticas
- La participación en conferencias
- La reivindicación de sus derechos

Espinar (2002) define que la participación infantil se puede encontrar en cuatro ámbitos, pues los niños participan de diversas maneras en estos ámbitos, de acuerdo a los intereses que movilizan y orientan sus decisiones y acciones. Las formas de participación infantil son modalidades o cursos de acción que los niños tiene al interactuar con otros, sean niños o adultos y que son configuradas a partir de las significaciones que movilizan estas acciones y de la participación en la toma de decisiones que las expresan y concretan.

Este autor llama ámbitos de participación a los espacios en los que se producen estas interacciones delimitados por intereses, proyectos, necesidades o significaciones relevantes para los sujetos, estos espacios llegan a ser determinados por el lugar, como puede ser el hogar o escuela, pero en esencia son los actores quienes determinan la participación, a continuación se presenta la clasificación que Espinar (2002) realiza sobre los ámbitos de participación.

El ámbito familiar como núcleo organizado, ofrece un espacio para la participación de los niños a través de las opiniones que expresan y que son tomadas en cuenta por los padres de acuerdo con el proyecto o diseño familiar. Muchas de las formas de crianza, establecen normas de convivencia en las que los niños participan. De modo que las reglas al interior del hogar no son impuestas por los padres o adultos, sino que son decididas con los niños (Espinar, 2002, pág. 33)

Se puede concebir la participación en la familia o familiar cuando las opiniones de los niños son tomadas en cuenta en la búsqueda del bienestar y la realización del proyecto familiar. “La familia constituye el primer espacio social en el que los niños tienen sus mejores experiencias de participación” (Espinar, 2002, pág. 33).

La escuela es otro de los ámbitos que permite movilizar la participación infantil por medio de los proyectos escolares. La escuela se considera como un espacio de enseñanza aprendizaje, pero también es un lugar donde está presente el factor de convivencia democrática puesto que los alumnos intervienen con sus opiniones, se llegan a organizarse y buscan participar en la toma de decisiones que contribuyan al logro del proyecto escolar, entre otras cosas, gracias a la escuela que se posiciona como el lugar por excelencia para la convivencia y la construcción de una comunidad de personas aprenden a reconocerse como sujetos de derecho, iguales en dignidad (Espinar, 2002).

La participación en la organización, es un medio de “organización infantil que permite la socialización positiva del derecho de cada niño individualmente” y como parte de un colectivo, en la organización se puede apreciar la participación y al mismo tiempo la posibilidad que esta se concrete de forma auténtica y efectiva, “la organización debe ser entendida como un espacio estructurado y dirigido por los niños, este espacio es movido por sus propios intereses, necesidades y que generalmente son enfocadas a la defensa de sus derechos” (Espinar, 2002, pág. 35).

Participación en la comunidad, este espacio resulta fundamental tal como señala Crowley 1998 citado en Espinar (2002), la participación de los niños en la comunidad parece ser el espacio más apropiado para una intervención infantil efectiva, la participación de los niños en la comunidad está relacionada directamente con el derecho que tienen a contribuir en la definición de las condiciones sociales en las que viven, lo que significa decir, opinar y ser tomados en cuenta cuando se definen políticas locales (Espinar, 2002, pág. 36).

Corona y Morfin (2001) mencionan que el concepto de participación no puede deslindar del pensamiento social pues en la actualidad el tipo de sociedad que promueve la participación, es la que entiende que el sistema social la construyen los individuos que integran este sistema. La palabra proviene del latín *participatio* y parte *capere*, que significa tomar parte y será a través de la participación donde se comparten decisiones con los miembros de un grupo

para que estas decisiones tengan alguna injerencia en nuestra propia vida y la sociedad a la que pertenecemos.

Otra definición que podemos encontrar de participación es la Hart (1992) que está relacionada a la idea de ciudadanía que tienen los niños y que se visibiliza a través de su intervención en las decisiones sobre lo que les afecta individualmente y en el entorno en el que habitan, por ello este autor define a la participación como el proceso por el que se comparten decisiones que afectan la propia vida y la vida de la comunidad en la que uno habita, “es el medio por el cual se construye la democracia, y es un patrón que debe servir para las democracias” (Hart, 1992, pág. 5).

Crowley 1998 (citado en Espinar 2002) enfatiza el carácter civil y político que tiene el derecho a la participación, y que debe ser considerada como un fin en sí mismo, y no únicamente como un medio o un proceso. Crowley (1998) explica que para el Comité sobre los Derechos del Niño y para UNICEF la participación es un principio director clave, un derecho facilitador, es decir que su cumplimiento contribuye a asegurar el cumplimiento de todos los demás derechos. No es solamente un medio para lograr un fin, ni simplemente un proceso, es un derecho civil y político básico para todos los niños y por lo tanto, es también un fin en sí mismo, este autor termina señalando que la participación de los niños debe darse en todos los asuntos que los afectan, aun aquellos que no están especificados por la Convención (Crowley 1998, Espinar 2002).

Por su parte Saborit, Prado, Cerradelo y Gil, (s.f) mencionan que la participación infantil es el derecho que tienen los niños, niñas y jóvenes de opinar, expresarse, tomar parte, compartir, tener opiniones e ideas, poder expresarlas libremente y que todo ello sea ha tenido en cuenta por parte de los adultos, por otra parte supone colaborar, aportar y cooperar para el progreso común, así como generar en los niños, niñas y jóvenes confianza en sí mismos y un principio de iniciativa, otra de las ventajas que provee la participación infantil, es ubicar a los niños y niñas como sujetos sociales con la capacidad de expresar sus opiniones y decisiones en entornos como el familiar, educativo y en la sociedad en general.

Espinar (2002) también reconoce la importancia de la participación infantil y la necesidad que el niño o niña tiene de expresarse, pero advierte la limitación y el dominio que el mundo adulto ejerce sobre la infancia, sobre esto comenta que en esta relación de autoridad, la participación infantil es un ejercicio de poder para los niños no como una relación basada en la fuerza, dominio o control, por el contrario es la posibilidad de acción o capacidad que tiene el infante para decidir sobre los campos de decisión que afectan sus vidas, este ejercicio de poder se traduce en el derecho de opinar de acuerdo al Artículo 12 de la Convención de 1989, que en definitiva es actuar a través de la palabra ante otros y con otros sobre los asuntos que los afectan y este tipo de participación se hace evidente cuando los niños toman parte en las decisiones que tienen que ver con sus vidas.

A partir de la reflexión anterior, Espinar (2002) define la participación infantil como:

El ejercicio del poder que tienen los niños y las niñas para hacer que sus opiniones sean tomadas en cuenta seriamente, y para asumir responsablemente, según su grado de madurez y desarrollo, decisiones compartidas con otros en los asuntos que afectan sus vidas y la de su comunidad pág. 23.

Gülgönen (2016) indica que la “Participación es un proceso continuo de expresión e intervención activa por parte de los niños en la toma de decisiones, a diferentes niveles, en los asuntos que los conciernen” (p. 82).

Otra perspectiva como la de Fals Borda citado por (Oraisón, 2016) indica que la participación puede ser transformadora porque rompe con las relaciones de subordinación, explotación, opresión y manipulación que aparecen en nuestras sociedades en distintos ámbitos de la vida cotidiana. Hay que señalar, que la participación también se enfiló como una meta del nuevo modelo educativo, por ser una propuesta que otorga empoderamiento autonomía y conciencia crítica del participante para emitir juicios, apertura al diálogo y el respeto por los diferentes puntos de vista de sus iguales.

De acuerdo con Puig (2009) la participación se ha ido circunscribiendo a la asunción de los deberes que les corresponden a las personas como al derecho al voto, esto demuestra una participación pasiva por lo que es importante crear una consciencia de participación activa.

La participación es uno de los elementos más relevantes para asegurar el respeto de las opiniones de los niños, niñas y jóvenes, este concepto plantea que todos tienen derecho a ocupar un papel activo en su entorno. El fomento de la participación infantil tiene beneficios directos en el desarrollo de los niños y niñas, en el cuadro 1 muestra las consecuencias de la no participación y los efectos positivos de participar.

Cuadro 1
Consecuencias negativas de la no participación y efectos positivos de la participación infantil.

| Consecuencias negativas de la no participación. | Consecuencias positivas de la participación |
|---|--|
| <p>Dependencia: el/la niño/a depende del adulto para cualquier decisión.</p> <p>Escasa iniciativa, pasividad, comodidad, conformismo, falta de respuesta en situaciones críticas, falta de sentido crítico</p> <p>Inseguridad, baja estima personal.</p> <p>Reducción de la creatividad e imaginación si las actividades son dirigidas.</p> <p>Estancamiento en el desarrollo personal y formativo.</p> | <p>Mejora de capacidades y potencialidades personales.</p> <p>Autonomía progresiva Creatividad</p> <p>Experimentación Capacidad de razonamiento y elección Aprendizaje de los errores.</p> <p>Se configura una mayor personalidad, se fomenta el sentido crítico.</p> <p>Se incrementan las relaciones personales y el intercambio de ideas.</p> <p>Aprendizaje más sólido y mayor implicación del alumno.</p> |

| | |
|--|---|
| <p>Miedo a la libertad, a tomar decisiones, baja capacidad de comunicación, bajo aprendizaje de los valores democráticos, baja creencia en la democracia infancia como objeto no participativo, desconocimiento de derechos de expresión Invisibilidad social de la infancia</p> | <p>Se desarrolla la capacidad de escucha, negociación y elección de alternativas.</p> <p>Aprendizaje de valores democráticos: participación, libertad.</p> <p>Valor de la Democracia Intergeneracional Infancia como sujeto activo social.</p> <p>Ejercicio y reivindicación de los derechos de expresión.</p> <p>Mayor riqueza y diversidad social</p> |
|--|---|

Fuente: Plataforma de Organizaciones de la Infancia (POI) en (Saborit , Prado, Cerradelo, y Gil, s.f.)

Por otra parte, se debe acercar y hacer conocer a los docentes, prácticas de participación para ser implementadas en el aula, pues como algunos teóricos afirman que la importancia de la participación radica en ser un elemento fundamental para la democracia, pues a través de esta práctica la ciudadanía fortalece el sistema democrático de un país y da legitimidad a las instituciones que la promueven, pero más allá de ser un sistema político es una organización de vida (Delval, 2012).

García (s.f.), menciona que:

El germen de la idea moderna de ciudadanía se encuentra en la capacidad que tienen los individuos para decidir sin coacción y participar o no en los asuntos públicos, si la totalidad o una gran parte de los ciudadanos resolvieran no participar, la democracia no podría seguir existiendo (Pág. 88).

Una vez presentadas las definiciones de participación que tiene cada autor podemos concluir este apartado diciendo que la participación es parte importante en la democracia pues su práctica compete a cada uno de los individuos que forman parte de la sociedad pues de ello depende la forma y la organización de vida social, por lo anterior resulta importante tener en cuenta la formación de las y los niños en este tipo de práctica pues el desarrollo de las habilidades participativas permitirán adquirir competencias para la vida social.

2.2.2 Bases legales de la participación infantil

A lo largo del siglo XX se realizaron diversas declaraciones a favor de la protección de los infantes, como la Declaración de Ginebra, celebrada en 1924 y modificada en 1948, aunque esta declaración se enfoca en la protección infantil, sin duda es el preámbulo que da paso a la Convención de los Derechos del Niño 1989. Para dar estructura a esta última convención, las Naciones Unidas establecen en 1986 los derechos y las normas básicas para garantizar el bienestar de los niños y niñas a lo largo de su desarrollo. Este convenio se firmó el 20 de noviembre de 1989 y es el tratado fue ratificado por 40 países en un periodo no mayor a siete meses, un hecho inusual para una declaración de derechos humanos, cabe mencionar que este documento respalda por primera vez el derecho que tienen los niños a participar, (Corona y Morfín, 2001; Novella, 2011).

En ella se planteó [...] el mejoramiento constante del bienestar de toda la población y de todos los individuos sobre la base de su participación activa, libre y significativa en el desarrollo y en la distribución justa de los beneficios que de él se derivan. (Corona y Morfín, 2001, pág. 18).

La Convención cuenta con 54 artículos que se incluyen en cuatro grandes categorías: Derechos de supervivencia, desarrollo, protección y participación. Los primeros que conforman los derechos de supervivencia abarcan el derecho a la vida, atendiendo la satisfacción de las necesidades básicas, como nutrición, servicios de salud, saneamiento y nivel de vida adecuado. Los derechos de desarrollo son aquellos que tienen por objetivo asegurar el pleno desarrollo físico, intelectual, emocional y psicológico del niño o la niña. Los derechos de protección

indican que se proteja a la infancia contra cualquier situación de abuso. Por último, los derechos de participación establecen la obligación de ofrecer a los niños y niñas oportunidades para expresar su opinión con libertad, ser escuchados y participar en las cuestiones que les afecten. Los artículos los derechos relacionados con la participación están incluidos en los Artículos 12, 13, 14, 15, 17, 30 y 31 que a continuación se describen (Saborit, Prado, Cerradelo, y Gil, s.f.; Corona y Morfin, 2001).

Cabe destacar que el documento que presenta la *Convención de los Derechos de los Niños* ha involucrado a todos los países del mundo a excepción de Estados Unidos y Somalia. En el caso de México la influencia de esta Convención (1989) se encuentra concretada en la *Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes* publicada en el Diario Oficial de la Federación de 2014, este documento contiene los derechos fundamentales para proteger el sano desarrollo de la infancia en nuestro país así como el de la participación que se enuncia en el Artículo 2 sección II y que menciona:

Promover la participación, tomar en cuenta la opinión y considerar los aspectos culturales, éticos, afectivos, educativos y de salud de niñas, niños y adolescentes, en todos aquellos asuntos de su incumbencia, de acuerdo con su edad, desarrollo evolutivo, cognoscitivo y madurez.

Los efectos del Artículo 2 sobre participación se amplían en el artículo no. 6 sección VII y será hasta el Artículo 13 que se mencione como derecho y se profundiza en el capítulo X terminando de ratificarse en capítulo 15 en el Artículo 71 al 74 y que manifiestan:

Artículo 71. Niñas, niños y adolescentes tienen derecho a ser escuchados y tomados en cuenta en los asuntos de su interés, conforme a su edad, desarrollo evolutivo, cognoscitivo y madurez.

Artículo 72. Las autoridades federales, de las entidades federativas, municipales y de las demarcaciones territoriales de la Ciudad de México, en el ámbito de sus respectivas competencias, están obligados a disponer e implementar los mecanismos que

garanticen la participación permanente y activa de niñas; niños y adolescentes en las decisiones que se toman en los ámbitos familiar, escolar, social, comunitario o cualquier otro en el que se desarrollen.

Artículo 73. Niñas, niños y adolescentes tienen derecho a participar, a ser escuchados y tomados en cuenta en todos los procesos judiciales y de procuración de justicia donde se diriman controversias que les afectan, en los términos señalados por el Capítulo Décimo Octavo.

Artículo 74. Niñas, niños y adolescentes también tienen derecho a que las diferentes instancias gubernamentales, en los tres órdenes de gobierno, les informen de qué manera su opinión ha sido valorada y tomada en cuenta su solicitud (Ley general de los Derechos de niñas, niños y adolescentes, 2014, pp. 2-27).

Hasta aquí podemos dar cuenta del esfuerzo a favor de la protección de la infancia, gracias estas legislaciones, el desarrollo infantil tiene la oportunidad de superar las barreras que impiden al niño, niña o adolescente tener espacios de bienestar y que hasta antes de estas propuestas normativas mantenían a la infancia en desventaja de protección y participación. También debemos comentar la importancia de reconocer y mantener vigentes estas leyes que permiten en nuestros días guiar al mundo infantil al reconocimiento de sus derechos y responsabilidad de uso hacia la sociedad en la que conviven.

Dos de los puntos que se debe mantener es la vigencia y vigilancia en relación a los derechos infantiles con el fin de evitar abusos y en un caso particular emitir juicios objetivos acorde a sus garantías constitucionales, en especial estos dos puntos servirán para el fomento de la participación en los diferentes ámbitos donde las y los niños participan como es el caso de la escuela, el cual al ser un ámbito de socialización permite el desafío de participar con los diferentes actores involucrados en una institución, así en el siguiente apartado se describe cómo la participación involucra factores como justicia, democracia e igualdad.

2.2.3 Experiencias de participación en la escuela

La participación tiene que ver directamente con la escuela pues es un lugar privilegiado donde se puede dar los encuentros de participación, convivencia y cooperación. Espinar (2002) explica que la escuela es un lugar donde se puede generar democráticamente el conocimiento y es el lugar donde las y los estudiantes pueden sentirse como parte de una comunidad, esta cultura se basará en los valores solidarios, justicia, igualdad, libertad y respeto, estas condiciones llegan a ser vinculantes al desarrollo de una sociedad democrática pues al reconocer estos principios cada ciudadana y ciudadano tendrán la posibilidad de ejercer estos derechos con plenitud y para lograr esta oportunidad, la educación y en particular la escuela debe contar con estrategias que concreten el ejercicio de derechos. En este caso Espinar (2002) indica que existen tres propósitos fundamentales que se deben considerar para promover este tipo de ejercicios como:

1. El desarrollo de aprendizajes que habiliten a los estudiantes para asumir y ejercer su condición de ciudadanas y ciudadanos democráticos, solidarios y responsables desde un conocimiento crítico de la realidad y un sentido de compromiso con su entorno social.
2. Aportar a la transformación democrática de la escuela en una comunidad de agentes que construyan un espacio de acción y deliberación colectiva, que promueva los derechos de sus integrantes y que desarrolle un sentido de pertenencia hacia un estilo y una organización de la vida en común, basada en la confianza y la participación.
3. La creación de una cultura democrática en la que se reconozcan, valore y potencie la diversidad personal y la social, y que enfrente toda forma de discriminación. Sin duda la escuela es el lugar de encuentro para diversas experiencias (Espinar, pág. 33-37, 2002).

Lansdown (1998) resalta la necesidad de que el niño sea escuchado y que la escuela cumpla y se adapte a este desafío, este autor afirma que la Convención sobre los Derechos del Niño impone a los gobiernos tres obligaciones clave:

- Reconocer que la educación es un derecho humano de todos los niños.
- Respetar los derechos humanos del niño dentro del marco del sistema educativo
- Brindar educación para el respeto de los derechos humanos.

Una vez alcanzados estos logros en materia legislativa, los esfuerzos se han trasladado al ámbito educativo en busca de fortalecer la participación infantil, este ejemplo se puede observar en proyectos realizados en Latinoamérica, tal es caso del trabajo realizado en Colombia por Rojas (1998) con el proyecto de participación se centró en erradicar el trabajo infantil en una central de abastos conocida como *CORABASTOS*, el impacto causado por esta situación dio como resultado deserción escolar y el incremento de más niños al campo laboral en condiciones de violencia y hostilidad por parte de los mismos locatarios de la central.

Para lograr enfrentar esta problemática se focalizó a la escuela como un lugar de retención de niñas y niños trabajadores/as por medio de actividades lúdicas y pedagógicas, una vez logrado este primer paso se consultó el manual de UNICEF sobre *Child Participation* y a través de actividades de participación se concientizó a niños y niñas sobre su papel como trabajadores/as, en una tercera etapa, este mismo grupo de niños y niñas crearon un proyecto para dar a conocer el impacto que tiene el trabajo infantil en el ámbito adulto. Los resultados de este proyecto que involucró a niñas y niños, fue el conocimiento en las consecuencias sobre del trabajo infantil y su impacto, también permitió que las y los niños procuraran nuevas expectativas de vida y un notable cambio de comportamiento que antes de este proyecto se caracterizaba por la agresividad derivada por la falta de educación, por último se debe señalar las pláticas que estos niños mantenían con sus patrones (padres) para fomentar una regulación en la jornada laboral y la alternativa asistir a las actividades lúdicas a las que eran invitados/as durante el proyecto (Rojas, 1998).

Del ejemplo anterior podemos encontrar rasgos favorables gracias al alcance de la participación infantil la cual pone como protagonista al sector infantil y que en la siguiente experiencia también podemos encontrar estas características pues en la Escuela Gaspar Cabrales de Valparaíso en Chile se realizó un trabajo de participación con estudiantes, donde ellos crearon

un Centro de Estudiantes para diagnosticar problemáticas y proponer soluciones ante las situaciones detectadas dentro de la misma institución, la finalidad de este proyecto consistió en sistematizar y difundir las prácticas de participación realizadas por el Centro de Estudiantes, este proyecto ayudó a dar conocer los derechos ciudadanos y la participación estudiantil dentro del centro educativo, estas prácticas dieron como resultado la mejora de la convivencia escolar que se vio reflejado en la disminución de violencia y en el aumento de estudiantes para participar en actividades que responden a su interés (Alfaro, 2013).

En el contexto Mexicano, en Tlaxcala se encontró el trabajo de Zanabria, Fragoso y Martínez (2007) que consistió en un trabajo participativo con grupos de niñas, niños y jóvenes para aplicar el *Manual de Participación para la difusión de los derechos de la niñez*, este trabajo se realizó en tres comunidades del Estado de Tlaxcala y en una delegación de la Ciudad de México, los resultados obtenidos posteriores a este proyecto indican que se fortaleció la autoestima de los niños, se motivó y se hizo participar a otros, además se logró cambiar la visión de los adultos en relación con la participación infantil.

Por otra parte, desde 2003 diversas instituciones han llevado a cabo el llamado *Parlamento Infantil* abriendo la invitación a los infantes que de acuerdo con la convocatoria cumplan con los requisitos para participar como legisladores, la finalidad de este encuentro es exponer temas que incumben a sus necesidades e inquietudes. Este año (2017) tuvo lugar la décima edición del Parlamento de las niñas y de los niños de México, organizado por la Comisión de Derechos de la Niñez de la Cámara de Diputados, la Cámara de Senadores del Congreso de la Unión, la Secretaría de Educación Pública (SEP), el Instituto Federal Electoral (IFE), Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la familia SNDIF y la Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH), la intención de estos encuentros infantiles ha sido favorecer y promover la práctica de participación y en especial el ejercicio del derecho a la participación infantil a través de las opiniones, propuestas en base de un ambiente de convivencia democrática. (IFE, 2003, INE, 2016).

En el contexto local, en Querétaro encontramos trabajos como el de Hernández (2014) quien analiza las ideas que tiene los docentes en relación con la participación infantil para

conocer si se promueve en su quehacer como docentes, esta investigación finalmente da a conocer que los docentes entrevistados definen a la participación infantil como el acto de opinar que tienen las y los niños y que llegan a relacionar a la participación como un derecho más que un proceso educativo, también señala la necesidad que se tienen en el sistema educativo para fortalecer la idea de participación como un derecho y como un proceso que pueda involucrar un carácter educativo, otra de las apuntes de este trabajo indica la necesidad de abrir espacios en el aula para desarrollar procesos participativos que a su vez permitan el intercambio de ideas, reflexión, discusión y sobre todo aprender a tomar decisiones, sobre el mismo tema de participación Ochoa (2015) realiza una investigación sobre la noción que tiene los infantes sobre participación y como esta noción influye en la convivencia escolar de una escuela secundaria, los resultados que arroja esta investigación ubican a la participación como la noción de opinar lo que indica que la participación que se desprende por parte de los alumnos/as no va más allá de ser consultiva por parte del profesorado, lo que terminan indicando que la participación llega a ser reducida a opinar , controlada pues son los maestros quienes deciden sobre la participación del alumnado y finalmente dirigen la participación a los fines de su contenido de clase.

En otro trabajo encontramos a Morales (2017) quien trabaja sobre la percepción que tiene los jóvenes de bachillerato en relación a la participación, aunque el contexto educativo es diferente a la anterior investigación, los resultados de estos dos últimos estudios revelan cierta semejanza, pues la mayoría del estudiantado relaciona la participación con la idea de opinar y consideran que la escuela es el lugar más idóneo para participar. La investigación demuestra que el 64% de los encuestados relaciona a la participación con dar una opinión, el 52% responde que la escuela resulta ser un lugar idóneo para participar, en el caso de bachillerato el 42% refiere a la participación con dar una opinión y 25% consideran que la escuela es el lugar propicio donde pueden participar.

Como se ha visto en esta sección existen diferentes trabajos a favor de la participación y una coincidencia que se puede encontrar con estos autores, es que la participación la oportunidad para opinar y es claro que esta acción está encaminada a la participación, pues el niño que inicia opinando se da cuenta que su opinión tiene valor propicia una transformación en el actuar quien

2.3 Tipologías de participación infantil

Existen diferentes modelos para apreciar la participación de las niñas, niños y las formas en la que se les puede involucrar, para efectos de la presente investigación se retoma a Lansdown (citado en Corona Morfin, 2001) que indica tres categorías en las que se pueden agrupar estas formas de involucrar a los niños en la participación:

Procesos de consulta. Se refieren al hecho de que los adultos se preocupan por obtener información de los niños para poder mejorar los servicios, las políticas o las leyes.

Iniciativas de participación. El objetivo es fortalecer procesos democráticos que permitan a los niños participar en los proyectos. Esta categoría presenta una colaboración y participación de niños una vez el proyecto se puesto en marcha.

Procesos de auto-reivindicación, son proyectos en los que se busca dar poder a los niños para que actúen en los asuntos que a ellos les interesan, en estos procesos es que son los propios niños los que identifican los asuntos de interés, desarrollan las estrategias para perseguir los cambios que desean y controlan el proceso (Lansdown citado en Corona Morfin, 2001, p.p.52-53)

2.3.1 Modelo de participación infantil de Roger Hart.

Hay una fuerte tendencia por parte de los adultos a subestimar la capacidad de los niños a la vez que son utilizados en actividades para influir en alguna causa, en este caso Roger Hart diseña una tipología inicial para reflexionar sobre la participación de los niños en los proyectos, la idea de diseñar un diagrama de escalera surge al retomar un artículo sobre participación para adultos de Arnestein 1960 (citado en Hart, 1993).

Esta tipología está representada por una escalera de ocho peldaños de participación, van desde el nivel más bajo llamado manipulación hasta el último nivel que se llama proyectos

iniciados por los niños, decisiones compartidas con los adultos, a continuación, se expone cada uno de los niveles que componen cada peldaño de la escalera propuesta por el autor.

1. La manipulación es nivel más bajo en la escalera de participación, en este caso las y los niños no comprenden ni son conscientes de las actividades que realizan o que son influidos a realizar, por lo tanto, son influenciados, no son comunicados del propósito de sus acciones lo que los convierte en meros ejecutores, Hart advierte que este tipo de manipulación bajo la apariencia de participación no es una forma apropiada de introducir a los niños en los procesos democráticos.
2. En el segundo peldaño tenemos la decoración, en este caso los niños no tienen posibilidad de participar en la organización de algún proyecto y solo están presentes en la ocasión o actividades que se les indique, solo permanecen como espectadores. La diferencia entre el primero y este último peldaño es que adultos no hacen creer a los niños que ellos son la inspiración de la causa, lo contrario los niños son usados para favorecer la causa de los adultos, un ejemplo de lo anterior es una marcha propagandística pues se les otorga camisa para que las usen, pero no tiene idea de que trata y su participación no trasciende.
3. La participación simbólica se utiliza para otorgar a las niñas y niños la oportunidad aparente de expresarse, pero tienen que sus opiniones o propuestas tienen poca o ninguna incidencia sobre el tema, algunos ejemplos que se pueden encontrar es en foros o eventos como organizados por entidades políticas, en este caso los adultos son quienes ponen las bases y los parámetros de selección.
4. Asignado pero informado, a partir de este peldaño Hart considera que la participación comienza a ser genuina, en este caso existen ciertos requisitos para que en un proyecto pueda considerarse verdaderamente participativo como:
 - A) Los niños comprenden las intenciones del proyecto.
 - B) Ellos saben quién tomó las decisiones sobre su participación y por qué.

- C) Ellos tienen un papel significativo, ósea no decorativo
 - D) Se ofrecen como voluntarios para el proyecto después de que se le explique el proyecto claramente.
5. Consultados e informados, en este peldaño el proyecto es diseñado y dirigido por adultos, pero los niños comprenden el proceso y sus opiniones se toman en serio, un ejemplo que se puede mencionar es cuando a los niños se les consulta en una investigación de mercadeo sobre sus gustos, preferencias, con esto solo se les consulta, pero no forman parte del proceso.
 6. Proyectos iniciados por los adultos, decisiones compartidas con los niños, este es el sexto peldaño de la escalera que se puede considerar realmente participativo porque, aunque los proyectos a este nivel son iniciados por los adultos, las decisiones se comparten con los jóvenes.
 7. Iniciados y dirigidos por los niños es cuando las condiciones son favorables, aún los niños y jóvenes pueden trabajar operativamente en grandes grupos, en este nivel de participación deciden si los adultos intervienen en el proyecto o no
 8. Proyectos iniciados por los niños, decisiones compartidas con adultos, para este último nivel de participación son los niños quienes inician, ejecutan y finalizan el proyecto, son generalmente los adolescentes mayores tienen a incorporar adultos a los proyectos que ellos mismos han diseñado y administran (Hart, 1993, pág. 9-18).

2.3.2 Modelo de Trilla y Novella

La participación puede ser generada por diferentes manifestaciones o acciones humanas, para conocer e identificar el tipo de participación generada por estas acciones, Trilla y Novella (2001) realizan una tipología de participación fundamentada en la escalera de Hart

(1993) que servirá para aumentar la visión sobre participación, sobre esta tipología explican que:

- Son cuatro maneras de participar cualitativa y fenomenológicamente, es decir se define en sus propios términos y no de criterios anteriores y formales.
- Cada tipo de participación puede admitir subtipos o grados internos, aunque los cuatro tipos supongan de ordinario grados diferentes de participación, ninguno de ellos se puede valorar como negativo o impropio.
- El hecho de que un tipo de participación sea menos complejo o intenso que otro, no significa que aquel deba ser considerado como despreciable (Trilla y Novella (2001)

Participación simple

Es la participación más básica de esta tipología y consiste en tomar parte en un proceso o actividad como espectador o ejecutante, sin que el sujeto intervenga en su preparación ni en las decisiones sobre su contenido o desarrollo de una actividad o proyecto. “Es la participación que se mide sólo en términos cuantitativos: en aquel acto participaron ‘x’ personas. En este contexto participar significa que estuvieron allí, es como hacer número o ser contabilizado”. La escasa participación o la falta de la misma puede incidir indirectamente en el desarrollo del proceso, pero existe nula o poca la responsabilidad por parte de los participantes (Trilla y Novella, 2001, pág. 145).

Participación consultiva

Esta participación supone escuchar la palabra de los sujetos y dejan de ser meros espectadores, ejecutantes o usuarios de algo previa y externamente decidido, ahora se les demanda su parecer sobre asuntos que de forma directa o indirecta sobre algo que les concierne, para esta participación se motiva a opinar, proponer o valorar y se facilitan canales para ello.

Este tipo de participación incluye grados y subclases diferentes, la más elemental puede consistir en solicitar la opinión de los destinatarios o usuarios, sin que exista ningún compromiso serio de acatarla: sondeos, encuestas, cuestionarios de valoración, etc. En otro extremo se encontrarían los procesos de participación consultiva vinculante, esto es cuando la opinión de los participantes resulta decisiva sobre el asunto de que se trate: elecciones políticas, o, en el caso infantil, elección de los representantes de alumnos, selección entre alternativas de actividad, etc. (Trilla y Novella, 2001, pág. 147)

Participación proyectiva

En este tipo de participación el sujeto no se limita a ser un simple usuario, sino que hace algo más que opinar, se convierte en agente. Esta clase de participación requiere mayor compromiso y co-responsabilización, para su pleno ejercicio es necesario que el participante sienta como propio el proyecto y que puedan intervenir en él desde dentro y no sólo como simples ejecutantes o destinatarios. El grado más alto de esta participación ocurre en las diversas fases de un proyecto o de la actividad. En primer momento se aprecia en la propia definición del proyecto, en la determinación de su sentido y de sus objetivos, en segundo lugar, en su diseño, planificación y preparación, en tercer momento en la gestión, ejecución y control del proceso y finalmente, en su valoración (Trilla y Novella, 2001, pág. 149).

Este tipo de participación también cuenta con subniveles y variantes de acuerdo la intervención o presencia de los adultos, un primer momento se ubica en ciertas condiciones en donde los niños pueden emprender y llevar a cabo proyectos sin la intervención de adultos, esta participación se observa en los diferentes ámbitos en que se desenvuelve el niño/a como la escuela, familia y cabe mencionar que es una participación generada por su propia cuenta. “En su acción lúdica espontánea deciden a qué van a jugar, establecen las reglas, organizan el espacio, regulan los conflictos” (Trilla y Novella, 2001, pág. 149).

En ese sentido, los adultos y las instituciones pueden intervenir para desarrollar tales competencias y ampliar las posibilidades de participación y pueden ser distintas formas

para lograr ese objetivo como en las que el adulto facilita espacios, momentos y posibilidades de encuentro de los niños, hasta aquellas en las que los educadores adquieren mayor protagonismo para garantizar algún grado de participación proyectiva de los niños. Lo esencial en la participación proyectiva infantil es, que los niños lleguen realmente a asumir como suyo el proyecto de que se trate aunque haya sido iniciado por los adultos, el adulto debe estar dispuesto a que su proyecto sea reformulado y reformado por sus destinatarios; éstos deben manipularlo y operar sobre él (Trilla y Novella, 2001, pág. 149).

Metaparticipación

Es el último tipo de participación y consiste en que los propios sujetos piden, soliciten o generan nuevos espacios y mecanismos de participación, este tipo de participación aparece cuando un individuo o colectivo consideran que el reconocimiento de sus derechos participativos no es el debido, o creen que los canales establecidos para ella no son suficientes o eficaces, ejemplos de ello es quienes piden o toman la palabra porque se encuentran relegados al silencio, la lucha por la democracia bajo los regímenes totalitarios o la reivindicación de formas de democracia participativa (Trilla y Novella, 2001, pág. 150).

De acuerdo con los aspectos de participación revisados en este apartado, podemos encontrar que la participación se produce en distintas modalidades y que va desde la forma más básica donde los individuos son ejecutantes de las actividades o propuestas participativas de otros actores, en este caso la participación simple llega a ser un medio inicial para una acción de participar genuina, otras acciones de las cuales se debe tomar en cuenta sería como los infantes toman el control de sus propias las decisiones, por último se debe mencionar que estos autores buscaron hacer evidente la participación así como los momentos para accionar el beneficio de la participación en los niños y niñas.

Como se ha mencionado buscar los momentos para que el individuo accione su propia participación es buscar una participación que ponga de manifiesto las capacidades de cada sujeto

para participar y con ello progresar en una participación más autónoma como la participación proyectiva que es el tipo de participación deseable en el individuo, pues cualquier individuo que manifieste este tipo de participación ha logrado superar el estado de pasividad para pasar a ser sujetos que se involucren en los eventos de participación y se vean como agentes responsables de participar y así buscar los espacios y mecanismo para participar y presentes su condición de ciudadanos/as.

2.4 Inclusión.

Para comenzar a entender la inclusión se debe definir el concepto y sus implicaciones con el fin de no confundir la inclusión con el concepto de integración, para ellos se debe distinguir de modo preciso cada término, pues algunas veces se utilizan como sinónimos sin serlo. Estos dos conceptos comparten ideales, en el contexto educativo ambas nociones se refieren a la atención de todos los alumnos en escuelas regulares, pero difieren en la forma de ser aplicados, por su parte la integración asume que el niño ya está preparado para adaptarse a la escuela, mientras que la inclusión implica cambios en la legislación, la educación de maestros y el apoyo de padres y de la comunidad en general (Mittler, 2004 citado en Parra, 2009).

Existen diferentes aspectos y propuestas para definir el concepto de inclusión, entre la más destacadas se encuentra la aportación de Booth y Ainscow (2002) quienes mencionan que la inclusión no debe limitarse al aspecto de incapacidad, la inclusión no tiene que ver sólo con el acceso de los alumnos y alumnas con discapacidad a las escuelas comunes, sino con eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado” (pág. 6).

Otros autores coinciden que la inclusión es un movimiento dirigido a transformar las diferentes barreras que pueden excluir o discriminar a los grupos en situación de vulnerabilidad y que posibilita la plena participación de las personas en todos los ámbitos de la vida humana a esto se le añade que este tipo de educación debe entenderse como una respuesta a la diversidad del alumnado y un modelo que busca garantizar los derechos de todas las personas, con y sin

dificultades y en todos los niveles escolares (Romero y Brunstein 2012; Gonzales y Herrera 2013).

Hay ciertas condiciones que se asocian la inclusión como la tolerancia, el respeto y la igualdad, esta última concepción no se refiere a la naturaleza humana sino a una igualdad en derechos, así la educación inclusiva se fundamenta en un enfoque de derechos y postula una educación que empodere a las personas y les entregue herramientas para ser artífices de su destino y defensores de la dignidad humana (Hirmas y Ramos, 2013)

Reconocer las diferencias no implica que seamos superiores a los demás ni que ciertas características humanas sean más valiosas que otras, al contrario, significa distinguir en esas personas su singularidad y por tal motivo, su derecho a ser respetado y valorado (Hirmas y Ramos, 2013, pág. 23).

Desde la perspectiva de la inclusión, las dificultades que se presentan en los estudiantes no sólo se atribuyen a sus características individuales (capacidades, origen social, capital cultural de la familia), sino a la escuela y al sistema educativo en su conjunto, es por esto que Hirmas y Ramos (2013) muestra las diferencias entre inserción, integración e inclusión, las cuales presentamos en el cuadro 2.

Cuadro 2

Diferencia entre la inserción, integración e inclusión.

| Criterios de análisis | Inserción | Integración | Inclusión |
|--|---|---|--|
| Implicaciones en el funcionamiento de la escuela | La escuela no considera las diferencias por individuales, sociales o culturales en la planificación de la enseñanza. En el caso del niño con discapacidad su aprendizaje no se asume como | La escuela se hace responsable por aprendizajes de los estudiantes con discapacidad. Si se requiere se adapta el currículo regular. El currículo multicultural incorpora a | La escuela se define como una organización para todos los estudiantes, sin distinciones en cuanto a grupos especiales. Los niños y niñas participan en la construcción curricular. |

| | | | |
|---|--|---|---|
| | responsabilidad de la escuela | contenidos aislados de grupos pertenecientes a diferentes culturas, cursos especiales para quienes hablan y folklorizan las diferencias. | El currículo intercultural propicia el diálogo entre diversas concepciones y prácticas culturales, desde un enfoque multidisciplinario y transversal. |
| ¿Cuál es el foco del problema de aprendizaje? | El déficit físico, sensorial o cognitivo (modelo médico) Existencia de culturas inferiores. | La relación entre las características de los estudiantes y los desafíos del currículo. Visión cerrada y estereotipada de las culturas. | Las barreras al aprendizaje y la participación. La educación intercultural es para todos y todas. |
| Implicación a nivel de actitudes | Tolerancia a la diversidad | Aceptación de la diversidad | Valoración de la diversidad |

Fuente: Elaboración propia basada en Hirmas y Ramos 2013.

Fernández (2013) coincide con los señalamientos anteriores y menciona que los centros educativos intentan resolver las exigencias y necesidades de eliminar el problema de los estudiantes que no logran alcanzar su potencial de aprendizaje, lo anterior es por no comprender adecuadamente el objetivo de la educación inclusiva, en el cuadro 2 podemos definir que este tipo de educación consiste en un análisis constante de las prácticas educativas y del proceso escolar que no sólo se debe determinar en una ley o discurso con recorrido temporal limitado, para ello han existido diferentes declaraciones y reglamentos que han puesto en marcha a favor de esta modalidad educativa, para poder atender las necesidades antes mencionadas el *Index for inclusion*, en Sandoval et al. 2002 (citado en Fernández, 2013), define la “educación inclusiva como el proceso para tratar de garantizar el aprendizaje y la participación de todas y todos los alumnos en la vida escolar del centro, con particular atención a aquellos más vulnerables” (pág. 83).

Cabe mencionar que involucrar a los estudiantes en situaciones inclusivas se debe hacer bajo condiciones conscientes de la diversidad del alumnado, para ello el maestro o persona responsable debe ser competente en este ámbito, Alegre (2010) realiza una aportación al respecto y describe diez capacidades docentes para la atención a la diversidad del alumnado: capacidad reflexiva, medial, gestión en situaciones diversas de aprendizaje en el aula, ser un tutor y mentor, promover el aprendizaje cooperativo entre iguales, la capacidad de comunicarse e interactuar, la capacidad de proporcionar un enfoque globalizador y metacognitivo, capacidad de enriquecer actividades de enseñanza-aprendizaje, motivar e implicar con metodología activas al alumnado y la de planificar.

Según Fernández (2013) el docente debe poseer competencias para atender la diversidad en el marco de la educación secundaria son las siguientes:

Identificar las necesidades que se generan y los conflictos a los que se enfrentan, derivadas de las interacciones de enseñanza y aprendizaje, cuando deben atender estudiantes con necesidades educativas especiales.

Identificar y desarrollar estrategias innovadoras para favorecer la inclusión de los alumnos con necesidades especiales.

Llevar a cabo valoraciones de los potenciales de los alumnos y de sus contextos.

Incorporar modificaciones al currículo que lo aparten lo menos posible de la programación regular, o de los planteamientos comunes.

Conformar equipos de apoyo y redes de apoyo institucional (pág. 84).

2.4.1 Bases legales de la inclusión.

Un antecedente de justicia e igualdad es la *Declaración de Independencia de las Trece colonias* (1976), este documento dará paso a otros documentos que servirá para evidenciar y

defender los derechos de las personas consideradas como iguales como la Declaración Universal de los Derechos Humanos y que a su vez será la guía para documentos internacionales que tutelan la igualdad y los derechos inalienables de cada individuo, estos decretos y declaraciones servirán de ejemplo a diferentes naciones incluyendo a México para ratificar el ejercicio de participación e inclusión igualdad ante todas y todos sus ciudadanos.

Los ideales de igualdad que construyen el concepto de inclusión se deben a distintos acontecimientos histórico-sociales, dentro de los antecedentes más remotos Carbonell (2000) menciona que los precursores de igualdad se manifiesta en las ideas de los pensadores ilustrados como Rosseau, Pestalozzi y Froebel que posteriormente repercutirán en el ámbito educativo, en particular en el movimiento impulsado por A. Ferriere de la Escuela Nueva surgido a finales del siglo XIX en Europa y que se desarrolla en el mundo hasta el primer tercio del siglo XX, sobre todo en el período comprendido entre la primera y la segunda guerra mundial (Narváez, 2006).

La inclusión no es posible sin un cambio en la cultura docente, en los modelos de enseñanza-aprendizaje y en el imaginario de los valores y concepciones educativas. En este caso el profesorado debe tener mayor protagonismo y trabajar codo a codo en favor de la igualdad con los distintos especialistas que intervienen en el proceso educativo (Carbonell, 2000, pág. 121).

Una educación inclusiva es aquella que se rige por dos principios inseparables: el primero es la igualdad que se refiere a respetar y saber que todos/as tienen los mismos derechos; en este caso la escuela actúa como el medio corrector de las diferencias sociales, el segundo principio está enfocado a la diversidad enfocada a que todas/os los niños deben ser tratados de acuerdo a sus capacidades y la escuela tiene que adaptarse a sus necesidades (Carbonell, 2000, pág. 125).

Siguiendo estas ideas de igualdad podemos encontrar que la escuela ha permitido emerger algunos de estos principios y gracias a personajes como Jean Itard pionero de la educación especial y a sus estudios médicos realizados en la infancia discapacitada o la Dra. María Montessori quien parte de la idea de que el menor no debía ser considerado como un ser

débil e indefenso y que sólo depende de ser protegido, para ello pone en práctica la idea de aplicar a los niños considerados como normales los métodos médicos que se habían aplicado hasta entonces a niños con discapacidad; por último tenemos que mencionar a Céltin Freinent quien propone a la inclusión como el recibimiento y valoración de todo el alumnado, confiando plenamente en sus posibilidades (Carbonell, 2000).

Los estudios anteriores servirán de sustento para concebir la idea de que alumnos con discapacidad y sin discapacidad aprenden mejor y de forma más enriquecedora si lo hacen juntos y no de forma separa así lo indica el Informe *Warnock de Reino Unido* de 1974, en este documento se comienza a utilizar el término de alumnas/os con necesidades educativas especiales, esto contribuyó a modificar el énfasis que se ponía hasta entonces a los defectos y déficit a una determinada necesidad específica de apoyo del niño, dentro de sus recomendaciones destaca que ningún niño/a será considerada/o en lo sucesivo como ineducable, la educación es un derecho y su finalidad es para todos, también explica que ya no existirán dos grupos de alumnos, los deficientes que reciben Educación Especial (EE) y los no deficientes que reciben simplemente educación (Aguilar s.f.; Carbonell, 2000).

Castillo (2015) explica que una de las principales normativas de carácter internacional que presenta indicios y presencia de la educación inclusiva como derecho se remonta a 1924, esta normativa recibió el nombre Carta de las Naciones Unidas sobre la Declaración de los Derechos del Niño, la cual enfatiza la necesidad de tener en cuenta los derechos del niño y el respeto a su condición como persona.

Décadas más tarde, la ONU adopta la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) y considera que, “La libertad, la justicia y la paz en el mundo tienen por base el reconocimiento de la dignidad intrínseca y de los derechos iguales e inalienables de todos los miembros de la familia humana” (pág. 1).

Este antecedente se señala en el Artículo 1º en donde se afirma que todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad, derechos, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros, en el Artículo 2 expresa

que toda persona tiene los derechos y libertades proclamados en esta Declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición (ONU, 1948).

Para 1960 la Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, en su reunión en París, celebran la Convención relativa de la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza, esta convención define el término de discriminación en su primer artículo y con ello determinan la lucha contra la discriminación en la esfera de la enseñanza, al mismo tiempo responsabiliza a los Estados parte para comprometerse a formular, desarrollar y aplicar una política nacional encaminada a promover la igualdad de posibilidades y de trato (ONU, 1960).

Al igual que el derecho a la participación infantil, la *Convención sobre los Derechos del Niño de 1989* considera el aspecto de inclusión, pues destaca el derecho que tienen los infantes de opinar y ser tomados en cuenta, además aclara que toda persona tiene todos los derechos y libertades enunciados en ellos, sin distinción alguna, por motivos de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición (ONU,1989).

Castillo, (2015) comenta que en Jomtien 1990, los Estados parte de la UNESCO:

Analizaron el problema de la exclusión en la educación y suscriben la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, donde se establece que las necesidades básicas de aprendizaje deben ser satisfechas, con el fin de hacer realidad uno de los puntos de la Declaración Universal de Derechos Humanos: toda persona tiene derecho a la educación, como fundamento de la determinación individual y colectiva de conseguir la educación para todos a través de la no exclusión, promoción y fomento de la equidad[...] (Pág. 131).

En materia educativa del 7 al 10 de junio de 1994 se presenta otra convención promovida por la ONU en donde se reúnen más de 300 participantes representando a 92

gobiernos y 25 organizaciones internacionales, esta reunión tuvo lugar en Salamanca España con el fin de promover el objetivo de la *Educación para Todos* y examinar los cambios fundamentales en las políticas necesarias para favorecer el enfoque de la educación integradora, también añade la posibilidad de que las escuelas pudieran atender a todas y todos los niños, este documento impulsa un nuevo concepto al que llama *Necesidades Educativas Especiales* y explica que: “es una situación de necesidades en todos los niños y jóvenes derivadas de su capacidad o sus dificultades de aprendizaje porque muchos niños experimentan problemáticas de aprendizaje y por lo tanto tienen *Necesidades Educativas Especiales* en algún grado de su escolarización” (ONU y Ministerio de Educación y Ciencia de España, 1994 pág. 6).

Dentro de los puntos más destacables de esta convención se encuentra el marco de acción que indica que las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales lingüísticas u otras, “reconoce a la integración y participación como parte esencial de la dignidad humana y del disfrute y ejercicio de los derechos humanos”. Este documento también retoma la importancia de las escuelas integradoras las cuales representan un marco favorable para lograr igualdad de oportunidades y *la completa participación*, para lograr que esto suceda y tengan éxito en este propósito, se necesita del trabajo en conjunto que además de involucrar a la escuela y su personal involucre el esfuerzo de compañeros, padres, familias y voluntarios, finalmente esta convención enmarca el cambio de paradigma de políticas para el acogimiento de todas y todos los niños y la flexibilidad sobre la adaptación del plan de estudio al niño y a través (ONU y Ministerio de Educación y Ciencia de España, 1994 pág. 11).

2.4.2 Experiencias de investigación en torno a la inclusión

En algunas de las experiencias que se pueden encontrar en relación con la inclusión se encuentran trabajos de investigadores en España tal es el ejemplo de Figueira (2013) quien se enfoca a la elaboración de un mapa llamado *Buenas Prácticas de Educación Inclusiva* que está dirigida a los centros educativos de la provincia de Ourense, este proyecto tiene como finalidad

de obtener una acercamiento para investigar cuales son los indicadores que ayudan a delimitar prácticas inclusivas por parte de las y los docentes.

Por su parte Auscoin y Goguen 2004 (citado en Figueira, 2013) mencionan que realizan un análisis de los factores que facilitan la inclusión en el contexto de las escuelas de New Brunswick (Canadá). Así mismo podemos encontrar que Horne y Timmons 2010, (citados en Figueira, 2013) se han centrado en los intereses que muestran los profesores/as acerca de la inclusión y sobre los apoyos que, en su criterio son necesarios en las clases inclusivas; Barton, 1997 (citado en Figueira, 2013) con sus estudios destaca la preocupación sobre la investigación inclusiva que debiera intentar identificar, entender y criticar la naturaleza variada y compleja de las barreras para la inclusión existentes dentro de la educación y en la sociedad en general.

Rosano (2013) expone un ejemplo de cómo las leyes influyen para crear educación inclusiva tal es el caso del Ministerio de Educación de Ecuador que apegándose a su constitución la cual indica que “la educación será intercultural, democrática, incluyente y diversa busca incidir al interior de su sistema educativo a través de la inclusión social (étnica, étnica, de género, de discapacidades, de desplazados, refugiados, migración)” (158). En el mismo contexto latinoamericano se encuentra Colombia quien en el año 2015 se realizó la investigación sobre la percepción que los directivos en instituciones de educación oficial en la ciudad de Armenia Quindío tienen frente a la inclusión y de qué manera asumen su responsabilidad para que esta visión se realice y se oriente en beneficio del ser social en formación. Los resultados de este estudio manifiestan que los directivos tienen una comprensión parcial sobre la noción de inclusión, así como también de la diversidad; por otra parte, esta población señala que la exclusión es concebida como un problema para la convivencia dentro de la institución educativa, por último, conciben a la inclusión como el acceso y permanencia de los estudiantes en la escuela (Orozco, Ospina, Ramos y Ramírez, 2014).

En nuestro país el tema de inclusión se inicia con la política de integración educativa en 1993 cuando se reorientaron los servicios de educación especial en la atención a la diversidad, mediante dos modalidades distintas: los Centros de Atención Múltiple (CAM) y las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER). Ambos servicios toman como

referente el currículo de educación regular para su labor, Jacobo, Alvarado y Moctezuma, 2006 (citados por Parra, 2009). Los CAM son las instituciones educativas que ofrecen educación básica a alumnos con Necesidades Especiales Educativas (N.E.E.) en específico, las originadas por alguna discapacidad simple o múltiple y que por diferentes razones no logran integrarse al sistema educativo regular Adame Chávez, 2003 (citado por Parra, 2009). En opinión de Jacobo, Alvarado y Moctezuma (2006), los CAM constituyen el servicio más rezagado del sistema educativo; se reporta que su personal carece de la preparación necesaria para atender la diversidad (Parra, 2009).

Una vez establecidos las bases que han generado los ideales de integración, en México se han desarrollado aportes de investigación sobre inclusión con autores como García, Romero, y Escalante (2011) realizan una propuesta de indicadores después de retomar a varios autores como Booth & Ainscow, 2000; Correa, 2008; Jackson, Ryndak, y Billingsley, 2000, la finalidad de realizar este instrumento es la evaluación de prácticas inclusivas en el aula y como se pueden construir nuevas experiencias de inclusión, después de validar estos indicadores con expertos llegan a la conclusión de que los conceptos que se utilizan en la educación y en particular la educación inclusiva permite evaluar acciones concretas que lleven las acciones de inclusión de la teoría a la práctica para fomentar educación inclusiva.

Por su parte Arellano, Gaeta, & Arroyo, (s.f.) llevaron a cabo el estudio de analizar la perspectiva de educadores en formación sobre la inclusión de los alumnos con discapacidad, se contó con una muestra de 611 profesionales que en mayo de 2014 cursaban estudios de posgrado en una Universidad privada en la ciudad de Puebla, de acuerdo con los resultados obtenidos indican que los participantes carecen de una formación acerca de la inclusión y a pesar de sus actitudes positivas, las respuestas de los participantes muestran la falta de competencias referentes a la inclusión.

Como hemos visto no se debe confundir el integrar con incluir, se debe considerar otras situaciones que impiden la inclusión en una comunidad educativa y que pareciera que pasa desapercibida como es la exclusión escolar que se da a causa de ambientes y situaciones de hostilidad hacia el alumnado, educación rígida que intimida la confianza y la participación, por

ello quien pretenda contemplar la inclusión deberá advertir que la exclusión se ejerce sobre las personas en las cuales se detectan diferencias físicas o de capacidades diferentes; por el contrario la inclusión es la acción de reconocer que todas y todos somos diferentes pero que no minimizan nuestros derechos como ciudadanos y que esas diferencias deben ser superadas por las coincidencias en un terreno de participación.

1.5 Los Proyectos Aprendizaje Servicio como estrategia para promover la participación.

Furco (1996) menciona que han existido varios problemas para determinar la mejor manera de describir el Aprendizaje Servicio (APS), así retoma a Robert Sigmon quien define a esta práctica como enfoque educativo experiencial basado en el aprendizaje recíproco porque se relaciona con actividades que suponían prestar un servicio y recibirlo. Por su parte la *Association for Service-Learning in Education Reform* explica que el Aprendizaje Servicio se puede situar entre conceptos inmersos del currículum y el contexto de situaciones de la vida real, el Aprendizaje Servicio vincula a la gente joven con la comunidad, ubicándoles frente a situaciones que suponen un desafío (Sigmon, 1979; ASLER 1994 citados en Furco 1996).

Existen diferentes propuestas para definir el Aprendizaje Servicio (APS), en algunos casos definen a esta práctica como una metodología, una propuesta pedagógica, lo cierto es que varios autores coinciden que el Aprendizaje Servicio es una estrategia que se puede implementar en ámbito educativo que llega a ser bien definida y organizada, en ella convergen aprendizajes curriculares y prácticas de servicio con el fin de llevar al individuo a la primera experiencia de una realidad social donde aprendan haciendo (Mendía, 2012).

Así tenemos la propuesta de Puig, Batlle, Bosch y Palos, 2007 (citados en Mendía, 2012) quienes mencionan que el APS es: “una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un único proyecto bien articulado en el que los participantes aprenden a la vez que trabajan en necesidades reales del entorno con la comunidad” (73).

Tapia (citada en Puglisi, 2015) acentúa que el APS se conforma por: “Acciones de servicio solidario llevadas a cabo por estudiantes, destinadas a atender en forma acotada y eficaz necesidades reales y sentidas con una comunidad y no sólo para ella, articuladas intencionadamente con los contenidos de aprendizaje” (pág.75).

Cuando se habla de propuestas de Aprendizaje Servicio nos referimos:

Actividades que combinan el servicio a la comunidad con el aprendizaje reflexivo de conocimientos, habilidades y valores, el impacto de estas actividades llega a ser formativo, con un carácter transformador del voluntariado y las acciones solidarias que contribuyen a la comprensión compleja de la realidad, a la formación de actitudes y valores personales para la transformación social (García Roca, 1994 y Escámez, 2008 citados en Puig, Gijón, Martín, Rubio, 2011, pág 52).

Furco (2004) indica que después de evaluar varias experiencias sobre este tipo de práctica se puede encontrar que el impacto del Aprendizaje Servicio en los estudiantes demuestra resultados positivos en seis campos que posteriormente se extenderán más debajo. Para saber qué tipo de servicio y que acciones están al alcance de las niñas y niños es necesario diferenciar los ámbitos de actuación y tipos de tareas.

1. El desarrollo académico y competitivo de los estudiantes.
2. El desarrollo cívico, la participación de los alumnos en la comunidad y su compromiso.
3. El desarrollo vocacional y profesional, es decir, lo que van a hacer esos estudiantes en el futuro.
4. El desarrollo ético y moral y la comprensión de los distintos valores.
5. el desarrollo personal, cómo se sienten ellos mismos y cómo visualizan sus propias competencias.
6. El desarrollo social, la capacidad de trabajar con otras personas, en equipo (pág.21).

Sigmon 1979 (citado por Furco 2011) menciona que intentó proporcionar una definición más precisa de Aprendizaje Servicio mediante una tipología que compara los

diferentes programas que combinan servicio y aprendizaje. Esta tipología amplió su anterior definición de “aprendizaje recíproco” para incluir la noción de que el Aprendizaje Servicio se da cuando hay un equilibrio entre los objetivos del aprendizaje y el resultado del servicio, para acercarse más a esta noción se presenta el cuadro no. 3 (pág. 65).

Cuadro 3

Tipología de servicio y aprendizaje elaborado por Sigmon, 1994.

| | |
|----------------------|---|
| APRENDIZAJE-servicio | Prima el objetivo educativo; el servicio es secundario. |
| Aprendizaje-SERVICIO | Priman los resultados de servicio; los objetivos educativos son secundarios. |
| Aprendizaje-servicio | Los objetivos de servicio y educativos están completamente separados. |
| APRENDIZAJE-SERVICIO | Los objetivos educativos y de servicio son igual de importantes y se refuerzan mutuamente para todos los participantes. |

Fuente: Elaboración propia Sigmon 1994 Citado en Furco 2011 los objetivos del Aprendizaje Servicio.

Otro acercamiento para definir al Aprendizaje Servicio es el de Battle, Breu y Ramoneda (2015) quienes mencionan que es una metodología flexible y adaptable que se puede aplicar a diferentes ámbitos temáticos y que es posible realizar servicios en varios ámbitos a la vez. Lo anterior nos remite a la tipología realizada por Puig (2009) dicha tipología de servicio tiene la finalidad de ser más certeros y comprender en qué situación de servicio se encuentra el proyecto a realizar, este ordenamiento se da en base a causas: sociales, culturales medioambiental etc., esto da como resultado la siguiente tipología:

Acompañamiento a la formación: enseñanza de conocimientos y habilidades a otras personas como, por ejemplo, el refuerzo escolar, clases de idioma para migrantes, introducción a las nuevas tecnologías para colectivos alejados del entorno digital.

Ayuda próxima apoyo, acompañamiento o ayuda directa a personas que tienen dificultades como por ejemplo, colectivos en riesgo de exclusión, personas inmigradas, personas con discapacidades físicas o psíquicas, personas que padecen situaciones de violencia o adicciones.

Relación intergeneracional: Impulso de proyectos conjuntos entre generación de jóvenes y mayores en este caso se encuentran los proyectos de recuperación de la memoria histórica para difundirla entre la población o cualquier otro tipo de proyecto con acento intergeneracional.

Preservación del medio ambiente: Los servicios a la comunidad vinculados de este ámbito tienen relación con los trabajos de campo y que se suelen apoyar con materias como ciencias de la naturaleza, biología y similares. En estas actividades se les pide a los estudiantes actividades de investigación con acciones de defensa, denuncia, sensibilización, reparación, protección o conservación del entorno natural, los resultados de este tipo de servicio son tangibles.

Participación ciudadana: Actividades interculturales, campañas cívicas, procesos participativos, movilizaciones y reivindicaciones populares o barriales, teatro para la toma de conciencia y sensibilización.

Conservación del patrimonio cultural: Tareas de conservación del patrimonio arquitectónico, rutas turísticas, actividades de difusión y sensibilización de la población respecto de la riqueza cultural, artística o patrimonial del territorio.

Solidaridad y cooperación: Campañas de defensa de los derechos humanos, causas humanitarias, proyectos de cooperación al desarrollo, proyectos de intercambio con asociaciones, escuelas o institutos de países en desarrollo.

Promoción de la salud: Difusión de estilos de vida saludables y prevención de riesgos, por ejemplo, sobre alimentación, adicciones, ejercicio físico, infecciones y contagios medidas de higiene y saneamiento de los barrios, campañas de donación de sangre.

Medios de comunicación: Proyectos de sensibilización, difusión, denuncia, etc., de cualquier tipo, a través de la radio, prensa, televisión, internet, en los cuales el acento dominante es el uso de estos medios para provocar una mejora en el entorno (Pág. 88).

Según Maryland Student Service Alliance, 1995 (citado en Puig, 2009), cada tema puede tener contener acciones variadas, a veces se priorizan algunas o el servicio se puede estructurar en una solo acción, las acciones pueden ser:

Acciones indirectas: que son servicios realizados en el aula o sobre el terreno, pero no comportan contacto directo con la población beneficiada, algunos ejemplos son, recoger ropa, libros o alimentos para destinarlos a una población que los necesita, hacer una tómbola, una campaña económica o una recolecta para contribuir a una causa.

Acciones directas: son servicios mantienen contacto directo con los beneficiados, por ejemplo, contar cuentos a niños y niñas más pequeños, participar en recitales de canto coral en residencias y hospitales, enseñar alguna habilidad o conocimiento útil dirigido a un colectivo que lo necesita, también se contemplan acciones de campo como conservación a la naturaleza como actividades que implican limpiar o quitar basura de una zona, señalar un itinerario, colocar caja -nido.

Acciones de concientización: difusión e intervención cívica: son el tipo de servicios que se orientan a sensibilizar a la población en general sobre un problema, injusticia, conflicto, o acciones que están destinadas a influir en las políticas públicas para mejorar algún aspecto de la calidad de vida, por ejemplo, una campaña de difusión sobre la posible desaparición de una zona verde, publicar un artículo o realizar un video sobre el problema de la xenofobia (Pág. 89)

Dentro de los antecedentes que dieron paso a la conformación de la metodología de Aprendizaje Servicio tenemos la Escuela Nueva la cual puso el ejemplo del *aprender haciendo* bajo la perspectiva educativa de John Dewey (1859-1952), quien en una de sus obras concibe a la educación como una constante reorganización o reconstrucción de la experiencia y destacaba la importancia de su fuerza impulsora en una sociedad democrática y sostenía que:

La infancia, la juventud y la vida adulta se hallan en el mismo nivel educativo, en el sentido de lo que realmente se aprende en todos y cada uno de los estadios de la experiencia constituye el valor de esa experiencia, y en el sentido de que la función principal de la vida en cada punto es hacer que el vivir así contribuya a un enriquecimiento de su propio sentido perceptible (Dewey, 1995 citado en Narváez, 2006, pág. 632).

La propuesta pedagógica del Aprendizaje Servicio tiene sus orígenes a través de distintos postulados teóricos a lo largo del siglo XX, con personajes como John Dewey hasta Paulo Freire, el constructivismo y la teoría de las inteligencias múltiples, a pesar de lo anterior su evolución como estrategia con la que se puede aprender sirviendo lo podemos hallar en México con el servicio social que:

Será a principios del siglo XX con el Artículo 5° de la Constitución Mexicana de 1917 donde se establece el requerimiento de un “servicio social obligatorio” a ser prestado por los profesionales. Este Artículo sería reglamentado en 1945 en la en el cual se establece el cumplimiento por parte de los estudiantes universitarios de entre 100 y 300 horas de “Servicio Social” como requerimiento obligatorio para la graduación, requisito aún en vigencia (Gortari, 2004 citada en Máximo, 2010, pág. 110).

Mientras en México se reglamentaba el servicio social como obligatorio, en Europa diversas acciones de servicio se verían vinculadas al servicio comunitario, atendiendo así a la educación formal y no formal, estos esfuerzos de prender y servir están enfocados a la mejora de la ciudadanía. Muchos de estos programas piloto pasaron a ser actividades solidarias a

obligatorias en la educación formal, con un presupuesto establecido por la ley en algunos países (Máximo, 2010).

Estos antecedentes de servicio vinculados a la mejora social se pueden encontrar en Escuelas primarias de Inglaterra a mediados del siglo XX con *Community Education*, se institucionaliza y se instalan prioritariamente como *Primary Schools* en áreas sociales marginales o semi-marginales con un grado de conflictividad. Estas escuelas permanecían abiertas más allá del horario de clases regular y se hacen ofertas orientadas a las necesidades de los alumnos, de los padres y otros miembros de la comunidad (Luna, 2010).

Otro de los países europeos que encontraron la función de aprender y servir fue Alemania para ello se articularon los aprendizajes al espacio de la educación informal en relación con los jóvenes de las clases educadas y a las asociaciones juveniles. La función principal de este programa era formativa y la finalidad era ofrecer espacios de ocio y de utilización creativa del tiempo libre para desarrollar una conciencia cívica en las nuevas generaciones fuera del ámbito escolar, ya que el espacio escolar cumplía un rol de instrucción, centrado en la transmisión y el aprendizaje cognitivo (Luna, 2010, pp. 105-106).

Las principales áreas de conocimiento en el ejemplo anterior fue la educación política, el trabajo juvenil internacional (intercambio juvenil) y la formación cultural, musical y deportiva de las sucesivas generaciones de jóvenes, estas áreas desarrollan espacios de actividad con métodos y prácticas pedagógicas que la mayoría de las veces contrastan con la praxis del sistema educativo formal (Luna, 2010, pp. 105-106).

A pesar del contraste pedagógico y el trabajo juvenil estos saberes fueron desarrollando una relación complementariedad y de coparticipación a favor de la socialización de los jóvenes, estos aspectos adquiridos por los jóvenes pasan a formar parte del currículo y se llegó a observar en los sistemas de educación más avanzados. A partir de aquí, se desarrollaron actividades y proyectos cooperativos, así entre el trabajo juvenil asociativo y la escuela tuvieron un impacto significativo en los programas educativos. “Algunos de los ejemplos de estas actividades y proyectos son las Mancomunidades de Intereses, Proyectos de Acción, Semanas de Actividad

Extra-Escolar, Cursos y Actividades de Grupo y Enseñanza Centrada en Temáticas Sociales o de Aprendizaje-Servicio” (Luna, 2010, pp. 105-06).

En este mismo país tuvo por objetivo la promoción y reconocimiento de las comunidades socialmente inmigrantes, desde su trabajo en los campos de la infancia y la juventud. Para 2001 se inició un proyecto piloto sobre *Service Learning* para promover la democracia y la participación ciudadana en los jóvenes, a la vez que se implementaba otra forma de enseñanza-aprendizaje. Tras el exitoso proyecto piloto en 2007, se creó una *Red Alemana de Servicio de Aprendizaje* (Luna, 2012).

1.5.1 APS en la escuela

Como se ha visto la estrategia de APS es una práctica que involucra diferentes factores positivos en favor de quienes intervienen en un proyecto de esta índole y que se fortalece cuando existe el equilibrio entre aprendizaje y servicio, en el caso de la escuela este balance se puede apreciar siempre y cuando el trabajo colaborativo y participativo se promueva de ambas partes, la motivación por parte de los alumnos por transformar una situación problemática o necesidad (servicio) y la cooperación de los maestros para apoyar con los aprendizajes relacionados con el servicio, desde la educación formal y no formal, a través de los proyectos APS, a través del Aprendizaje Servicio es posible incidir en los aprendizajes que constituyen los 4 pilares de la educación del siglo XXI: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser, aprender a convivir y a esto añadiríamos aprender a emprender (Zerbikas, s.f).

Para generar inclusión y participación es necesario tener en cuenta mecanismos o estrategias que promuevan estas prácticas y el Aprendizaje Servicio es una de ellas, con esta estrategia se han registrado diversos factores positivos en los participantes, en este tipo de proyectos los estudiantes tienen mejor aprovechamiento escolar, además se crean ambientes de cordialidad y confianza, a continuación se mencionan los rasgos positivos que Furco (2004) encuentra después de investigar varias prácticas de Aprendizaje Servicio, recordemos que se define un impacto positivo sobre los estudiantes y que tiene repercusión en seis campos que se presentan a continuación.

1. Desarrollo académico y competitivo de los estudiantes.
2. Desarrollo cívico, la participación de los alumnos en la comunidad y su compromiso.
3. Desarrollo vocacional y profesional, es decir, lo que van a hacer esos estudiantes en el futuro.
4. Desarrollo ético y moral y la comprensión de los distintos valores.
5. el desarrollo personal, cómo se sienten ellos mismos y cómo visualizan sus propias competencias.
6. Desarrollo social, la capacidad de trabajar con otras personas en equipo (Pág. 21)

En España Puig, Gijón, Martín y Rubio (2011) presentan la metodología del aprendizaje-servicio como una aportación relevante en relación con la Educación para la Ciudadanía.

Billig, 2003; Santmire, Giraud y Grosskopt, 1999; Akujobi, Simmons, 1997 y Weiler et al, 1998 (citados por Furco, 2004) comentan los resultados encontrados en estudios después de aplicar la estrategia de Aprendizaje Servicio en instituciones educativas, estos resultados muestran el impacto positivo en el aspecto académico, pues en una evaluación se midió a los estudiantes que habían realizado actividades servicio y quienes no, en los primeros se observó que tenían notas más altas que los que no habían tenido una experiencia de aprendizaje servicio.

En el caso de México y específicamente en Querétaro, se reporta el trabajo Castro (2017), y Pérez (2017) quienes utilizan al metodología del Aprendizaje Servicio, el primer autor enfoca sus esfuerzos en escuelas en 5° y 6° de primaria para mejorar las formas de participación para fomentar la convivencia y la formación de valores democráticos mediante la aplicación de la estrategia Aprendizaje Servicio, los resultados muestran que este proyecto fue positivo porque mejoró la forma en que los alumnos participaban en la escuela, su idea sobre participación, mejoró de la convivencia en el aula y fortaleció la formación de valores democráticos. En la intervención de Pérez (2017) los resultados obtenidos después de seguir la metodología de APS en una escuela secundaria indican que la convivencia escolar mejoró significativamente, se observó el incremento sobre la percepción de un ambiente agradable y amistoso entre los

escolares del plantel educativo. Otra investigación relacionada con el Aprendizaje Servicio es el de Morales (2017) quien, en su estudio del sentido comunitario y la participación de las y los adolescentes con estudiantes de bachillerato, realiza actividades protagonizadas por los mismos estudiantes en un proyecto de APS con el fin de impulsar el sentido comunitario y conocer la participación del estudiantado, de acuerdo con sus conclusiones la autora indica que la idea de participación tienen forma consultiva y simple pues son los adultos quienes llevan la dirección de consulta sobre el estudiantado, también comenta sobre la percepción que los estudiantes tienen sobre ayudar que en ocasiones llegar a ser confundida con la obligación de hacer algo por que alguien se lo pide, la autora también menciona que a pesar observar una participación dirigida por los adultos, las actividades de APS muestra una participación genuina pues fueron los propios participantes de 3° semestre de bachillerato quienes al realizar su intervención a favor de su escuela, propusieron ideas, la redacción de un proyecto de financiamiento para poner en marchas sus ideas, así como proponer objetivos y las formas de acción sobre las actividades a realizar.

Como hemos visto la ciudadanía conforma más que un concepto o garantías otorgadas por el Estado a través de diferentes movimientos de emancipación, concebir a la ciudadanía en tiempos actuales es referir a una forma de vida que tienen relación con los principios de organización, prácticas de convivencia democrática que implica un modo de entender la relación individuo y la colectividad, por último se puede indicar que para ser reconocido como ciudadano se requiere de participación en la vida colectiva (Puig et. al, 2011).

De acuerdo con el carácter social que guarda la ciudadanía, el individuo no puede manejarse aisladamente de la sociedad, esto justifica el sentido del Aprendizaje Servicio, pues esta práctica hace circular la participación en el servicio desinteresado por la comunidad en la que se relaciona con aspectos de responsabilidad interpersonal en las que se debe procurar el bien para todos, sin embargo en las tendencias actuales sobre educación de la ciudadanía en el ámbito formal, se presentan ciertos casos en las aulas de clase que se han convertido en laboratorios de participación y ejercitación de habilidades democráticas (Pages, 2004 citado por Puig 2009)

De los ejemplos presentados, la metodología de APS satisface las necesidades tanto personales como académicas pues no sólo se logra una responsabilidad compartida para la resolución de un problema, sino también la intervención de los maestros al aportar aprendizajes dirigidos al servicio incrementa habilidades y conocimientos duraderos que se refuerzan con la práctica del servicio a realizar.

Ciertos autores comentan que el APS posee una flexibilidad y adaptación, dependiendo de las situaciones o desafíos que se presenten a los participantes del proyecto, pues esta flexibilidad permite realizar las adecuaciones pertinentes para dirigir los aprendizajes a las actividades de servicio establecido por el alumnado, lo anterior es explicado por Battle, Breu y Ramoneda (2015) quienes mencionan que los proyectos de Aprendizaje Servicio enfocados a la participación ciudadana acogen diversas actividades tan variadas entre las que podemos encontrar fiestas populares, la difusión de la cultura, campañas cívicas, proyectos de voluntariado entre otras, lo importante de estas acciones es fomentar un concepto de ciudadanía, dominante basado en la participación activa y no en el consumo pasivo.

Como se ha visto aprender y servir significa requiere intervenir en diferentes actividades como ocurrió en el presente trabajo el cual se describe en el apartado de la experiencia de intervención donde se narra cómo dichas actividades permitieron observar el desempeño y desenvolvimiento de habilidades sociales en los infantes deseables para una sociedad.

2. METODOLOGÍA

Este capítulo describe las etapas que comprende el proyecto, así como los instrumentos que sirvieron para recoger información a lo largo de la intervención.

Este trabajo tiene un enfoque cualitativo con un estudio de caso de tipo exploratorio descriptivo, pues de acuerdo con este enfoque ofrece flexibilidad para conocer, profundizar aspectos poco conocidos (Hernández, 2006).

A lo largo del proyecto se siguió la metodología del itinerario para la realización de proyectos de Aprendizaje Servicio del Ministerio de Educación de la República Argentina (2012), cabe mencionar que esta metodología cuenta con su propia evaluación durante y en cada etapa del proyecto, es así como esta estrategia de aprender y servir sigue un eje paralelo con el proyecto que busca intervenir en un grupo de secundaria para indagar cómo a través de las tareas de servicio los alumnos/as adquieren o desarrollan formas de participación y que a su vez esta última fomente acciones de inclusión.

3.1 Objetivos

3.1.1 Objetivo general

Analizar de qué manera el Aprendizaje Servicio favorece la participación e inclusión dentro del grupo de secundaria.

3.1.2 Objetivos específicos

- Explorar las nociones sobre participación que muestran las y los estudiantes de 2° de secundaria.
- Identificar en los participantes cambios de comportamiento con respecto a la inclusión.
- Describir los efectos del proyecto APS en relación con la inclusión, derivados de las formas de participar en las y los estudiantes.

3.2 Tipo de estudio

El enfoque que se persigue es cualitativo porque hay una realidad que descubrir, construir e interpretar. Se consideró como factible para la realización de esta investigación un estudio de caso de tipo exploratorio descriptivo pues se consideró que los temas de Aprendizaje Servicio, participación infantil e inclusión en el contexto escolar mexicano son poco estudiados.

Para aclarar la noción sobre el estudio de caso, García y Jiménez, (1991), citado por Rodríguez, Jill y García, (1999, 92) explica que, “el estudio de caso implica un proceso de indagación que se caracteriza por el examen detallado, comprehensivo, sistemático y en profundidad del caso del objeto de interés”.

Es exploratorio debido a que la finalidad de este proyecto es dar a conocer un tema u objeto desconocido o poco estudiado, por lo que sus resultados constituyen una visión aproximada de dicho objeto. Según Hernández (2006, 100), “los estudios exploratorios se realizan cuando el objetivo a examinar, un tema o problema de investigación son poco estudiado, del cual se tienen muchas dudas o no se ha abordado antes”.

Los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis (Danhke, 1989 citado en Hernández, 2006,102).

3.3 Participantes

En la investigación participaron 42 estudiantes de 2° de secundaria grupo “D”, este grupo está formado por 18 mujeres y 24 hombres con edades de 13 a 15 años. La institución educativa cuenta con un solo turno que es el matutino, cuenta con condiciones de recreación, así como áreas verdes, los grupos están organizados de “A” hasta el “E” pasando por los tres grados que ofrece el nivel educativo de secundaria, esta escuela pertenece al sistema público en modalidad de secundaria técnica, su ubicación se encuentra en calle Coral, no. 0 en la comunidad de San Pedro Mártir en el municipio de Querétaro (Estado de Querétaro de Arteaga), esta colonia cuenta con servicio básicos como, drenaje, luz y agua potable, se debe mencionar que es una colonia que vive en situación de vulnerabilidad por la inseguridad y vandalismo que habita en ella.

3.4 Descripción de técnicas e instrumentos.

3.4.1 Cuestionario de Participación infantil

Para recoger los datos de esta investigación se realizó en dos fases: la fase de diagnóstico y la fase de evaluación del proyecto de APS.

Para la etapa de diagnóstico se utilizó un Cuestionario Participación Escolar, este instrumento fue elaborado y proporcionado por el Observatorio para la Convivencia Escolar de la Universidad Autónoma de Querétaro, su finalidad radica en conocer y valorar las acciones así como las prácticas que afectan el ámbito escolar y en particular el factor de participación en el aula, hay que señalar que esta herramienta también permite conocer la concepción de participación, las formas de participar, los ámbitos donde el estudiante considera que puede participar entre otras categorías que abarca este cuestionario.

Para llevar a cabo su aplicación se siguió la guía de aplicación de instrumento (elaborada y proporcionada por el Observatorio de Convivencia Escolar), esta guía está dividida en 6 secciones que comprende, el aplicador debe, al llegar al salón, durante la aplicación, sección de notas, al finalizar la aplicación de los instrumentos y el apartado final sobre qué hacer en caso de alguna situación que afecte la aplicación del instrumento, para comprender un poco más estos apartados que ayudaron realizar una aplicación más ordenada y sistemática, se describen a continuación en el mismo orden presentado.

Este cuestionario está dividido en cinco secciones, el primero corresponde a los datos generales, el segundo hasta el tercer apartado es un cuestionario de escala Likert que contiene situaciones en el ámbito escolar y que tiene relación directa con los estudiantes, cada inciso de estas secciones tienen diferentes alternativas de acción con tres probables respuestas con un número asignado, varias veces no. 3, muchas veces no.2, pocas veces no. 1, nunca no.0, este ejemplo se puede observar en la figura 1, en la cuarta y quinta sección son preguntas abiertas con situaciones que invitan a reflexionar a los estudiantes sobre situaciones y formas de participar.

| II.- Tacha el paréntesis que refleje la respuesta de lo que tú piensas una respuesta por renglón. | | | | |
|--|----------------|--------------|--------------------|--------------|
| A. En mi salón, mientras el maestro da clases | | | | |
| algunos alumnos o alumnas: | Muchas | | | |
| | Siempre | veces | Pocas veces | Nunca |
| Hablan constantemente | () | () | () | () |
| Juegan | () | () | () | () |
| No ponen atención | () | () | () | () |
| Hacen ruidos para molestar | () | () | () | () |
| No dejan trabajar al resto de la clase | () | () | () | () |

Figura 1 ejemplo de la sección 2 del cuestionario de participación.

A continuación, se describe con más detalle las secciones.

Como se ha mencionado la primera sección corresponde a los datos, en ella se solicita información escolar de la escuela, grado grupo, edad, sexo, turno, más adelantes concierne a información del lugar de nacimiento y residencia estos datos son, el Estado de la república naciste en que colonia y con quien vive, es peculiar encontrar en esta sección que no tiene apartado para el nombre, pues se busca que el estudiante no tenga reparo en contestar plena y sinceramente el cuestionario, antes de comenzar el cuestionario se le indica que no es un examen y que no afectara a su calificación, pues lo que se busca es que conteste lo más sinceramente para conocer la realidad de participación en la que se encuentran.

La segunda sección está dividido en seis incisos, cada pregunta asignada contiene diferentes alternativas repuestas con número asignado para poder analizar los resultados cuantitativamente, siendo: siempre no. 3, muchas veces no.2, pocas veces no.1, nunca corresponde a 0, las respuestas anuladas o no contestadas se le asigna el número 99.

Esta sección buscó conocer la situación que vivían las y los estudiantes al interior del aula, situaciones como, falta de atención en clase, problemas como riñas verbales, acciones de trampa y soborno para conseguir tareas y contestar exámenes, o situaciones en dónde los mismos estudiantes afectan a infraestructura del aula.

La tercera sección contiene tres incisos, en ella se presentan situaciones que han acontecido al interior de la escuela en los últimos dos meses pero que repercuten en el o los

estudiantes, lo que se deseaba conocer en este apartado eran las situaciones por las que puede pasar el estudiante, entre ellos o ellas, como ser víctima de agresiones verbales, físicas o en el caso contrario ser él o ella quien propicie acciones de violencia en contra de sus compañeros.

La forma de contestar y el valor asignado a cada respuesta contenida en el inciso de este apartado es la misma que en el anterior y se pueden leer respuestas ante acciones que pueden sucederle al alumno, varias veces a la semana con un valor de tres puntos, una vez a la semana dos puntos, una o dos veces un punto, nunca me ha sucedido cero puntos.

Para los siguientes apartados del cuestionario se contesta de forma abierta y se presentan preguntas que inducen a las y los estudiantes a la reflexión sobre situaciones que les compete, algunos de estos ejemplos son: lo que sucede cuando compañeros de otros grupos se adueñan de las canchas, que sucede si una maestra no les quiere enseñar sobre algún tema tabú, y se pueden hablar con el maestro sobre temas que le interesan al grupo.

Para la quinta sección son preguntas correspondientes a las formas, las situaciones y lugares donde los estudiantes pueden participar, que tanto se les toma en cuenta y si conocen sus derechos como infantes y cuales consideran los más importantes.

Para la etapa de pre test se utilizó el mismo instrumento y la misma metodología en la aplicación de diagnóstico, la finalidad de aplicar un segundo cuestionario de participación con estas características fue observar los cambios positivos, negativos o si se mantuvieron las mismas nociones de participación en las y los estudiantes.

3.4.2 Cuestionario de Inclusión

El cuestionario de inclusión fue el instrumento que permitió identificar aspectos relacionados con la inclusión educativa, este instrumento estuvo conformado por 39 preguntas elaboradas con base al índice de inclusión de Boot y Ainscow (2000), este instrumento se compone de dos secciones con preguntas que se responden a escala Likert y otra con preguntas abiertas.

3.4.3 Sociograma

Para conocer las relaciones socio-afectivas de las y los integrantes del grupo, se aplicó un **sociograma**, este tipo de test sociométrico explora el grado de cohesión y la estructura de un grupo y señala la posición que ocupa cada miembro dentro del mismo. Consiste en la formulación de preguntas a partir de criterios afectivos, de trabajo, de juego o de popularidad (Vázquez, 2009).

Este instrumento se dividió en dos secciones la primera con los de datos generales, y la segunda está compuesta por cuatro preguntas dos de preferencia y dos antagónicas (formato anexo no.3) la primera pregunta está formulada para saber las relaciones positivas entre alumnos, el segundo cuestionamiento esta formulado para conocer la existencia de las relaciones negativas entre alumnos, la tercera pregunta está diseñada para conocer la percepción positiva que cree que tienen sus compañeros sobre él mismo, la última pregunta está formulada para conocer la percepción negativa que cree que tienen sus compañeros sobre él mismo.

3.4.4 Bitácora de COL.

Durante el proyecto se realizó una bitácora de Comprensión Ordenada del Lenguaje (COL), este instrumento consiste en apuntar información a manera de diario de campo. Las ventajas que tiene este tipo de instrumento es el despertar, desarrollar y perfecciona habilidades y actitudes de quien recoge la información (Campiran 1999 citado en Sánchez y Aguilar, 2009).

Esta estrategia didáctica se compone de tres niveles y cada uno está integrado por 3 preguntas, para propósitos de este estudio se describe el primer nivel que consiste en las preguntas ¿Qué pasó? para la información externa, ¿Qué sentí? para la información interna emocional y ¿Qué aprendí? información interna cognitiva.

3.4.5 Notas y Diario de campo.

Las notas se utilizaron en cada una de las sesiones para registrar las situaciones y observaciones durante el desarrollo de las actividades contenidas en cada sesión, este tipo de anotaciones tienen la finalidad de describir lo que observamos, escuchamos, olfateamos y palpamos del contexto, así como de los casos o participantes observados (Hernández, 2006).

Estas notas fueron integradas de forma organizada y cronológicamente junto con apoyo visual de fotografías que fueron tomadas y sirvieron para detallar la acción descrita en las notas de campo, finalmente se compiló la información de cada sesión para ser integrada al diario de campo, esto se debió a que estas notas deben ser guardadas o archivadas de manera separada por evento, tema o periodo (Hernández, 2006).

3.4.6 Modelo para la observación de la participación

Para observar el tipo de participación infantil, así como sus cambios, se siguió la tipología de Trilla y Novella (2001) la cual menciona 4 tipos de participación infantil descritos a continuación:

El primer grado de participación por el llamado el bloque de **participación simple** que consiste en tomar parte en un proceso, una actividad como espectador o ejecutante, sin que el sujeto haya intervenido para nada ni en su preparación ni en las decisiones sobre su contenido o desarrollo.

La **Participación consultiva** supone escuchar la palabra de los sujetos pues dejan de ser meros espectadores, ejecutantes o usuarios de algo previa y externamente decidido, sino que se les demanda su parecer sobre asuntos que de forma directa o indirecta lo que les concierne. Se les alienta a opinar, proponer o valorar y se facilitan canales para ello.

En la **participación proyectiva** el sujeto no se limita a ser un simple usuario, sino que hace algo más que opinar desde fuera, se convierte en agente de participativo, este tipo de participación requiere mayor compromiso y responsabilidad pues para ejercer esta participación

es condición que el participante o los participantes consideren como propio el proyecto y que puedan intervenir en él desde adentro.

Por último, la **metaparticipación** radica en que los propios sujetos piden, exigen o generan nuevos espacios y mecanismos de participación. Aparece cuando un individuo o un colectivo consideran que el reconocimiento de sus derechos participativos no es el debido, o cuando creen que los canales establecidos para ella no son suficientes o eficaces. Es cuando piden o toman la palabra quienes se encuentran relegados al silencio (Trilla & Novella, 2001).

3.4.7 Indicadores de Inclusión

Como se ha visto, la inclusión la componen ciertos valores necesarios para superar el fenómeno de exclusión, los valores a los que nos referimos son el respeto, la tolerancia, igualdad y la valoración de la diversidad. De acuerdo con lo revisado en el capítulo de marco teórico la educación inclusiva implica un cambio de concepciones docentes, de cultura, de políticas y prácticas pedagógicas, pues este tipo de educación se refiere a la superación de las barreras del aprendizaje que no sólo comprende una falta de habilidad, conocimiento o capacidad en el estudiante sino barreras que se pueden crear a partir de un plan curricular o de la misma escuela.

Para conocer y determinar cómo se gestan estos fenómenos de exclusión y en el caso contrario observar los cambios positivos a favor de los valores para la inclusión por parte de los participantes del proyecto el presente trabajo se apoyó en los indicadores de inclusión de Booth y Ainscow (2000).

Estos indicadores se dividen en tres ejes principales que corresponde a la dimensión de culturas, políticas y prácticas, cada dimensión se subdivide en dos secciones y finalmente esta sección se divide en 12 indicadores que son reforzados por un apartado de preguntas que dan sentido y ayudan hacer más comprensibles dichos indicadores. De los 72 indicadores que conforman el índice de inclusión de Booth y Ainscow (2000), se han retomado 29 de los indicadores puesto que el proyecto se enfoca a analizar como un proyecto de aprendizaje

servicio favorece la participación e inclusión dentro del grupo de secundaria, dichos indicadores se pueden encontrar en un cuadro contenido en la sección de anexos. En el cuadro 4 se muestra un ejemplo de los indicadores y preguntas seleccionadas, se especifica su número de procedencia dentro del índice, por lo anterior se puede observar que las preguntas no siguen una secuencia.

Cuadro 4

Ejemplo del cuadro de indicadores y preguntas seleccionadas de la sección Culturas y Prácticas Inclusivas del índice de Inclusión Boot y Ainscow (2000).

| DIMENSIONES | SECCIONES | INDICADORES | PREGUNTAS |
|-------------|----------------------------|---|---|
| CULTURAS | 1. Construir una comunidad | A.1.1. Todo el mundo se siente acogido. | <p>ii. ¿Es la escuela acogedora para todo el alumnado, incluyendo los estudiantes con discapacidad y los que están temporalmente en ella, como por ejemplo, los niños de familias migrantes?</p> <p>iii. ¿Es la escuela acogedora para todo el alumnado, incluyendo los estudiantes con discapacidad y los que están temporalmente en ella, como por ejemplo, los niños de familias migrantes?</p> <p>vii. ¿Los órganos de comunicación del centro (boletín, revista...) recogen los intereses de todos los miembros de la comunidad escolar?</p> |

Fuente: Elaboración con base a la necesidad de puntualizar y observar las situaciones de inclusión.

3.4.8 Rúbrica de evaluación de proyectos APS

Esta rúbrica es un instrumento para la autoevaluación y mejora de experiencias de aprendizaje servicio. Se compone de 9 dimensiones y 4 niveles indicados con las letras A - D. Los dinamismos son rubros que evalúan y dan forma global a las experiencias de Aprendizaje Servicio. Para el caso de los niveles son los conceptos que manifiestan el grado de desarrollo de cada uno de las dimensiones, de aquí se desprenden cuatro niveles, el primero describe la

presencia ocasional y no organizada del dinamismo y el cuarto apunta hacia la máxima implicación de los participantes y la apertura a nuevos implicados, cabe aclarar que, cada nivel pedagógicamente es superior al precedente, pero no todas las experiencias alcanzan el máximo nivel en cada dinamismo. Para entender mejor como se componen los dinamos se han agrupado en tres grandes categorías que se pueden observar en la tabla 5 contenida en el capítulo de anexos (Ochoa, 2017 en prensa).

3.5 Procedimiento para la realización del proyecto Aprendizaje Servicio

3.5.1 Etapas de un proyecto de Aprendizaje Servicio

Para el procedimiento de este proyecto se utilizó el Itinerario y Herramientas para desarrollar un proyecto de Aprendizaje Servicio del Ministerio de Educación de la República Argentina (2012) en el cual se describen los pasos para el comienzo desarrollo y culminación del proyecto APS. Este proyecto se constituye en 5 etapas en donde intervienen tres elementos importantes que dan fortaleza al proyecto como es la reflexión, sistematización y evaluación que atraviesan por todo el proceso tal como se muestra en la siguiente figura 2

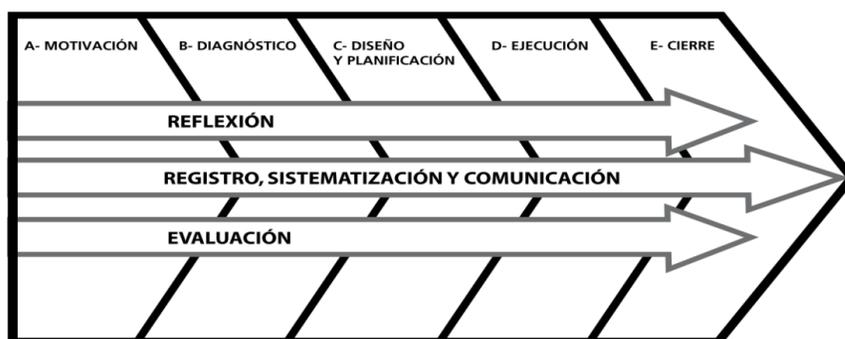


Figura 2 Etapas del proyecto de Aprendizaje Servicio

Fuente: Itinerario y Herramientas para desarrollar un proyecto de Aprendizaje Servicio (2012).

A continuación, se describen las 5 etapas del proyecto de APS aplicado.

3.5.2 Experiencia de intervención con la metodología de Aprendizaje Servicio

La presente investigación se llevó a cabo gracias a la apertura y participación de la Sec. Técnica 37 “Octavio Paz”, esta escuela se encuentra ubicada en la localidad de San Pedro Mártir de la ciudad de Querétaro. Esta escuela es de tipo pública, con horario matutino, entre las asignaturas que se imparten se encuentran matemáticas, artes, español, historia, ciencias, formación cívica y ética, deportes, tecnología, talleres de turismo, además de contar con laboratorios, área de prefectura, psicopedagogía, coordinación, sección de administración y dirección.

Para este proyecto se realizaron sesiones con un aproximado de 100 min. Cada una de estas sesiones aparece en el cuadro 5 el cual presenta las etapas y actividades correspondientes a la metodología de APS.

Cuadro 5

Sesiones correspondientes a cada etapa de APS

| Motivación | | | |
|--------------------------|--|--|-------------------|
| No. De sesión | Escuela | Actividad | Asignatura |
| 1 sesión | Secundaria Técnica 37 “Octavio Paz” | Presentación del proyecto al grupo participante. | Tecnología |
| Descripción de la sesión | Se realizó presentación del proyecto a los y las estudiantes. Se aplicó material didáctico realizado en la materia de Recursos digitales de la Maestría en Educación para la ciudadanía. Se logró la participación y aceptación del proyecto por parte de las y los estudiantes. | | |
| Diagnóstico | | | |

| | | | |
|----------------------------|--|------------------------------------|-------------------------------------|
| 2 sesión | | Implementación de cuestionario CCE | Español y artes |
| Descripción de Actividades | <p>Se siguió la guía de aplicación</p> <p>Se anotaron las incidencias en formato indicado</p> <p>Se aplicaron 42 encuestas</p> <p>Se cancelaron 3</p> | | |
| 3 sesión | | Diagnóstico | Español Artes Y Tecnología |
| Descripción de Actividades | <p>Primera parte de sesión se detectó, eligió y priorizó la problemática del desperdicio del agua en la comunidad.</p> <p>Segunda parte de la actividad fue enfocada a realizar la exploración dentro de la institución de los anterior se despendio la identificación, elección y priorización del problema de retirar escombros, tapar hoyos y plantar árboles al interior de la escuela.</p> | | |
| Planificación | | | |
| 4 sesión | | Elección del problema a resolver | Matemáticas |
| Descripción de Actividades | <p>Actividad para indicar causas y consecuencias del problema en un esquema árbol (mapa del problema), ubicar y representar las áreas de problema al interior de para erradicar el problema (mapa del problema).</p> <p>Elección del problema a intervenir, dado como resultado atender la “Problemática del retirar escombros, tapar hoyos y plantar árboles”.</p> <p>Planificación de actividades propuestas por las y los estudiantes.</p> | | |
| 5 sesión | | Reunión con maestros | |
| Descripción de Actividades | <p>Retroalimentación al profesorado sobre el ASP.</p> <p>“Puntos sobre la importancia del APS como estrategia generadora de la participación en los estudiantes”.</p> <p>Informe de avances en relación al proyecto hasta la sesión de planificación.</p> <p>Presentación a los docentes sobre la problemática a Intervenir (Problemática</p> | | |

| | | | |
|----------------------------|---|---|-----------------------------|
| | del retirar escombros, tapar hoyos y plantar árboles). | | |
| 6 sesión | | Planificación de actividades enfocadas al servicio | Formación C. y E. Inglés |
| Descripción de Actividades | <p>Retroalimentación al grupo de estudiantes antes de vacaciones para recordar las acciones que ellos han sugerido.</p> <p>Agenda de fechas para dialogar con maestros sobre la realización de actividades.</p> | | |
| 7 sesión | | Entrevista con maestros | Maestras C |
| Descripción de Actividades | <p>Visita con todos los maestros en sus diferentes horarios con la finalidad de indicar el procedimiento para el registro de los contenidos pedagógicos relacionados al servicio.</p> <p>Observación sobre la participación de las y los estudiantes en clase.</p> | | |
| 8 sesión | | Monitoreo de actividades relacionadas al servicio | Matemáticas |
| Descripción de Actividades | Observación hacia los estudiantes para presentar el proyecto y el servicio a realizar. | | |
| 9 sesión | | Monitoreo de actividades correspondientes al servicio. | Ciencias |
| Descripción de Actividades | <p>Se preguntó a los estudiantes que actividades habían realizado en la primera semana de mayo, en respuesta a lo anterior los chicos se han coordinado y preguntado en dirección por árboles y botes de basura, hicieron el compromiso de traer brochas, pintura verde para pintar los botes que consigan.</p> <p>Le nombraron a su proyecto “Punto Verde”</p> | | |
| 10 sesión | | Monitoreo de contenidos curriculares relacionados al servicio | Tecnología |

| | | | |
|----------------------------|---|---|--|
| Descripción de Actividades | <p>El grupo punto verde se acercó para entregar resultados sobre las actividades que han realizado en el transcurso de la semana.</p> <p>Se observó que la materia de tecnología está cooperando ampliamente con el proyecto pues en esta clase se están realizando los folletos para difundir información</p> <p>La página de Facebook quedo consolidada.</p> <p>Los equipos están difundiendo el proyecto pues se organizaron para invitar a sus compañeros de los diferentes grupos a traer botellas para la campaña de reciclaje para obtener recursos de la venta de botellas.</p> | | |
| 11 sesión | | Aplicación de sociograma | Formación Cívica Y Ética |
| Descripción de Actividades | <p>Aplicación del sociograma.</p> <p>Respuesta a la pregunta ¿en piensas cuando escuchas participación? y finalizar la etapa de planeación, en este día se contó con la presencia del titular de la materia de formación Cívica y ética,</p> <p>Actividad 2 consistió en retroalimentar las actividades sugeridas la clase pasada, se invitó a las y los estudiantes a recordar y proponer nuevas actividades enfocadas al servicio.</p> <p>Agenda para los días de actividades de servicio, organización de equipos y asignación de campañas, (difundir el proyecto, campaña de árboles, campaña de recolectar botellas)</p> | | |
| 12 sesión | | Monitoreo de aprendizajes enfocados al servicio | Maestros y maestras participantes en el proyecto |
| Descripción de Actividades | <p>Este día se dio un pequeño aviso para los maestros que consistió en indicar una vista para observar cómo responden las y los estudiantes al incorporar un aprendizaje al servicio, se comentó con todos los maestros que integran el proyecto.</p> | | |
| 13 sesión | | Observación de aprendizajes aplicados al servicio | Matemáticas |

| | | | |
|----------------------------|---|--|-------------|
| Descripción de Actividades | <p>Observación si las y los estudiantes tienen participación o algún cambio de actitud con respecto a la materia.</p> <p>Otra finalidad de la visita fue registrar si después del aviso se incorporaba algún aprendizaje dirigido al servicio.</p> | | |
| Ejecución | | | |
| 14 sesión | | Ejecución | Computación |
| Descripción de Actividades | <p>Esta sesión implicó verificar si hay contenidos curriculares enfocados al servicio, efectivamente la maestra titular de computación realiza y enfoca la materia para crear carteles y folletos para concientizar sobre tirar la basura en su lugar.</p> <p>Reportes de actividades por parte de las y los estudiantes: Campaña para avisar a los diferentes grupos para traer botellas y posteriormente venderlas para conseguir recursos.</p> <p>El grupo encargado de “la campaña de botes para recolectar basura”, se reunieron con la maestra subdirectora para solicitar botes que están desechados en el área de juego.</p> <p>El equipo para crear página de Facebook ya realizó su trabajo.</p> <p>Campaña de reforestación tuvo un acercamiento con la maestra Tania del área de psicopedagoga para solicitar árboles.</p> <p>El equipo de difusión está realizando sus presentaciones para difundir y concientizar el problema de la basura y el propósito del proyecto “Punto Verde”</p> | | |
| 15 sesión | | Verificación de resultados por parte del grupo de estudiantes. | Ciencias |
| Descripción de Actividades | <p>Solicitud resultados al grupo sobre las actividades realizadas en sesiones anteriores, en este caso los chicos comentaron que se acercaron con la subdirección para conocer la respuesta la cual fue positiva y accedió a ceder los tambos para convertirlos en contenedores.</p> <p>Por otra parte señalan que la maestra Tania de psicopedagogía acordó proporcionar árboles para la campaña de reforestación.</p> | | |

| | | | |
|----------------------------|---|---|------------|
| | Se acordó traer materiales para limpiar y pintar los botes asignados. | | |
| 16 sesión | | Mantenimiento de botes | Ciencias |
| Descripción de Actividades | Organización de equipos para realizar la actividad de lavar tambos para recolectar basura y depósitos de reciclaje, por otra parte otros equipos realizaron los letreros para señalar cada bote | | |
| 17 sesión | | Rotulado de botes para basura y reciclaje. | |
| Descripción de Actividades | Rotulado de botes para indicar la función de reciclaje o basurero, en otra actividad los botes marcados se ubicaron de acuerdo con los puntos de necesidad en el mapa del problema evitar que se acumule la basura. | | |
| 18 sesión | | Mural por la paz | |
| Descripción de Actividades | En esta sesión se estuvo presente en la junta de consejo técnico, se presentaron los avances y se mostraron evidencias de cómo están trabajando los estudiantes de ese grado, también se solicitó la colaboración de los docentes que se integran al grupo, se dio una introducción de que es Aprendizaje Servicio, se dieron ejemplos de cómo realizar el vínculo entre aprendizaje y servicio, por último se indicaron las metas a realizarse en los próximos días. | | |
| 19 sesión | | Vinculación entre el aprendizaje del arte con la actividad de pintar un mural | artes |
| Descripción de Actividades | Clase de arte abstracto, se organizaron dos sesiones para realizar la actividad de aprendizaje enfocada a la creación de un mural del medio ambiente como parte del servicio para hacer consciencia sobre el cuidado del medio ambiente, en esta clase fue enfocada a conocer el arte abstracto, este aprendizaje se encuentra contenido dentro de los aprendizajes esperados del plan 2011 sep. | | |
| 20 sesión | | Clase del medio ambiente vinculo a la actividad de reforestación escolar | Tecnología |
| Descripción de Actividades | Esta sesión fue enfocada a vincular el aprendizaje del medio ambiente a la actividad de servicio que se tenía proyectada y cuya intención es sembrar árboles y rescatar áreas que hasta entonces permanecían con escombros, esta sesión fue realizada gracias a la intervención de la maestra Ana Laura | | |

| | | | |
|----------------------------|--|---|---------------------------|
| | Velázquez. | | |
| 21 sesión | | Vinculación entre el aprendizaje del arte con la actividad de pintar un mural | artes |
| Descripción de Actividades | Clase de arte abstracto, en esta sesión se retomó la sesión de arte abstracto y se solicitó realizar bocetos con un estilo abstracto para crear el mural del medio ambiente. | | |
| 22 sesión | | Junta de padres de familia | ciencias |
| Descripción de Actividades | Junta de padres de familia, en esta ocasión se tuvo la oportunidad de estar presente en la entrega de boletas del grupo de 3 D, la finalidad de esta visita consistió en solicitar la colaboración de padres y madres de familia para realizar las actividades previstas por los alumnos “retirar escombros plantar árboles, con la ayuda del asesor del grupo se explicaron las actividades organizadas por el grupo. | | |
| 23 sesión | | Ejecución Actividad de plantar árboles | Ciencias y psicopedagogía |
| Descripción de Actividades | La actividad de plantar árboles y retirar escombros fue una de las acciones más importantes planteadas por el grupo, pues el problema central se sitúa en los espacios ocupados por el escombros y basura en áreas de esparcimiento donde el alumnado transita, este fenómeno también implicaba riesgos a la salud porque en los montículos de escombros habitaba fauna como insectos y otro tipo de animales que ponían en peligro a la comunidad escolar. | | |
| 24 sesión | | Aplicación de cuestionario de participación | Historia |
| Descripción de Actividades | La segunda aplicación del cuestionario de participación infantil sirvió para conocer si las ideas de participación se mantuvieron, modificaron o si existen nuevas ideas sobre este concepto. La aplicación de este instrumento duró una hora correspondiente al módulo de historia, en esta actividad no hubo ninguna incidencia, transcurrió con normalidad y se acabó con buen tiempo, se terminó la sesión dando información sobre la actividad de pintar un mural. | | |
| 25 sesión | | Actividad de pintar un mural. | |
| Descripción de | Mural del medio ambiente fue la actividad final de servicio de este proyecto, el tema central fue el medio ambiente, esta idea radicó en que los estudiantes | | |

| | | | |
|----------------------------|--|----------------------------------|------------|
| Actividades | realizaran un trabajo pictórico con la finalidad de crear consciencia en la comunidad escolar. Para emprender esta actividad, los alumnos se organizaron para atender distintas tareas como limpiar la superficie a pintar, otro equipo consiguió las brochas cubetas y recipientes para la pintura, otro grupo se ocupó de trazar la idea que tuvieron en su boceto, finalmente se logró concretar esta actividad con dos murales con la temática antes mencionada. | | |
| Cierre | | | |
| 26 sesión | | Sociograma | Tecnología |
| Descripción de Actividades | <p>El tiempo estimado para el sociograma fue de aproximadamente de 40 minutos, no hubo incidentes durante la sesión, para ello se escribió en el pintarrón las instrucciones de como contestar el sociograma.</p> <p>El tiempo restante se utilizó para que los estudiantes revisaran el cuestionario de convivencia que en se aplicó en mes de diciembre debido a que algunos alumnos omitieron algunas instrucciones sobre el llenado del cuestionario.</p> | | |
| 27 sesión | | Cuestionario de inclusión | Tecnología |
| Descripción de Actividades | <p>Para este cuestionario fue necesario dos módulos, se inició con la explicación sobre la importancia de contestar correctamente el cuestionario, se respondieron las dudas que surgieron, no hubo incidencias algunos estudiantes se tomaron el tiempo de contestar hasta un tercer módulo de la clase de tecnología.</p> | | |

Fuente: Elaboración propia con base a las actividades realizadas durante el proyecto APS.

3.5.3 Motivación con el grupo

Motivación, este es el primer paso para dar a conocer el proyecto a la institución, comunidad o en este caso es crear un vínculo de interés en el grupo de estudiantes (Itinerario y Herramientas para desarrollar un proyecto de aprendizaje-servicio, 2012).

Siendo la primera etapa del proyecto, consistió en una sesión que tuvo como objetivo el acercamiento entre la persona responsable del proyecto y el grupo de estudiantes para dar a conocer el proyecto de Aprendizaje Servicio, lograr la integración y motivación para que las y los estudiantes colaboraran en las actividades de Servicio, como primer paso se organizó una

actividad que consistió en un juego de lotería (fig.3 y 4) este producto didáctico fue elaborado en la clase de recursos digitales de la Maestría en Educación para la Ciudadanía (MEC), la finalidad de esta dinámica fue dar a conocer conceptos vinculados al proyecto APS como: cooperación, inclusión, participación, derecho a la participación entre otros aspectos, en la siguientes figuras se muestra el juego.



3.5.4 Diagnóstico

Diagnóstico, es la etapa donde se comienza a involucrar a los y las participantes con la idea de intervenir aprendiendo a través del servicio, para lo anterior se realiza un ejercicio para la detección de situaciones problemáticas o necesidades y se analizan las posibilidades de intervención (Itinerario y Herramientas para desarrollar un proyecto de Aprendizaje-Servicio, 2012).

EL diagnostico se realizó en dos momentos, primero se aplicó el cuestionario participación infantil (CCE) durante la clase de Artes con la presencia de la prefecta Rosy, se siguió el manual de aplicación del instrumento de diagnóstico, posteriormente se inició con la bienvenida al grupo, se dio instrucciones de como lo define el manual antes citado:

Dar instrucciones de llenado de datos, cabe aclarar que no era una evaluación y contestarlo más sinceramente posible, no se permitió tener nada sobre la banca a excepción de lápiz, goma y lapicero, se informó la finalidad del cuestionario.

Se tuvieron llamadas de atención a estudiantes inquietos o quien estuviera distrayendo a sus demás compañeros, se revisó y se registró en el reporte de incidencias (CCE), durante el desarrollo de la sesión se cambió de lugar a los estudiantes que no atendían instrucciones o seguían distrayendo a sus compañeros, en esta ocasión se detectó la molestia por sentarse junto al compañero “que le cae mal”, estos estudiantes con indisciplina solicitaban sentarse en otro lado, esto no fue posible porque el lugar que se les asignó era estratégico para observar su comportamiento.

Avanzando el desarrollo de la sesión se hizo hincapié de que el instrumento no era una evaluación y no se podía dejar ninguna respuesta sin resolver además de seguir las instrucciones de tachar y señalar las secciones que así lo requirieran.

En la última parte de la sesión se apreció como dos alumnas intercambiaban el cuestionario y en ese momento se procedió a invalidar el documento, al poco tiempo se canceló un cuestionario más porque se encontró a una alumna recargada en el pupitre de su compañera que ya había terminado de contestar su encuesta.

Una vez finalizado el cuestionario tuvimos unos minutos para ir al baño o relajarnos, para el cierre de la sesión se proporcionó instrucciones para la siguiente clase y se solicitó investigar noticias sobre situaciones que afectaran a su comunidad en periódicos, internet radio o televisión, esta información sería discutida en la siguiente sesión. Para el segundo momento de diagnóstico se realizaron actividades para determinar la problemática que sería atendida por el grupo, para esto se presentaron situaciones que afectan a la comunidad y en la escuela.

En las imágenes 5 y 6 se muestran los ejemplos de las actividades realizadas para definir el problema de la comunidad, se realizaron actividades de investigación, se solicitó previamente investigar en periódicos, revistas, internet sobre problemas que se presentan en su

comunidad, después se formaron grupos y se anotaron en listas las problemáticas encontradas al final se anotaron en el pizarrón las más importantes.

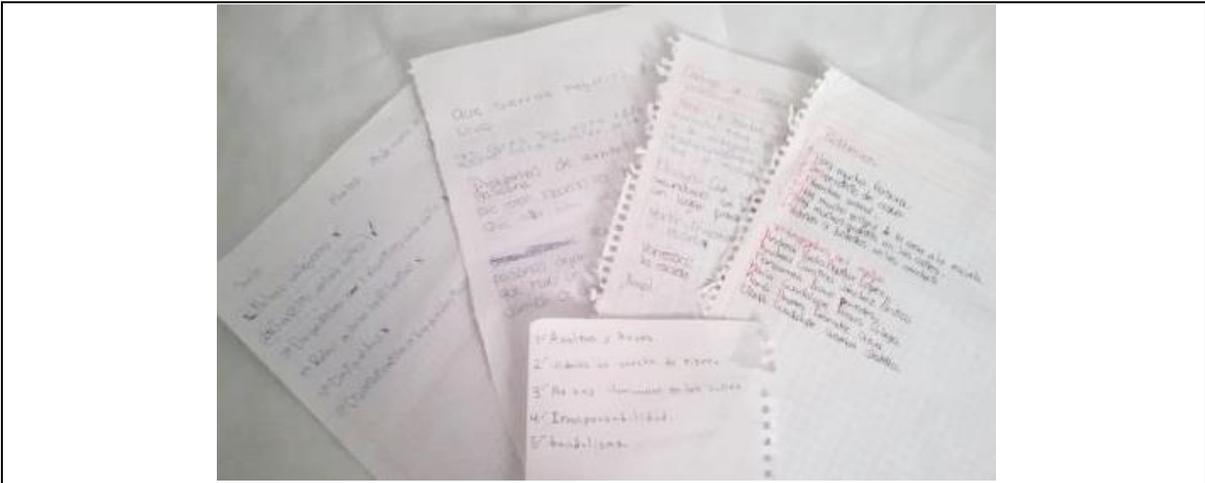


Figura 5 Problemas detectados en la comunidad como primera actividad de diagnóstico.

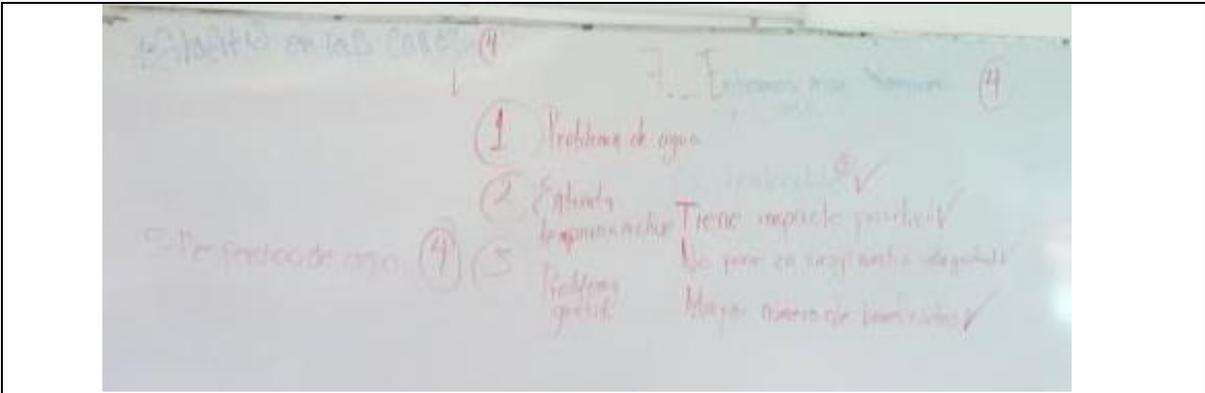


Figura 6 Lista de los principales problemas derivados de la actividad anterior.

Finalmente, para elegir el problema principal de la comunidad, se realizó una matriz de priorización (cuadro 6) la cual consistió en organizar y seleccionar cuatro de las problemáticas recabadas de las notas de información realizadas previamente (figura 5 y 6), para ello se siguieron cuatro criterios para poder elegir cada problema que fueron **No pone en riesgo mi integridad, es realizable, impacto positivo, mayor número de beneficios**. A cada problema se asignó un valor de 4 puntos si cumplía con todos los criterios anteriores, de lo contrario sólo se suma los criterios que ese problema alcanzó.

Para ser más claros tomamos la columna de la derecha donde se indica el problema de grafitis y se confronta con la segunda problemática del desperdicio del agua que se encuentra en la fila superior, posteriormente se pregunta al grupo que problema es más importante que el otro con base a los criterios mencionados y así se hace con el resto de las demás problemáticas para obtener una suma final de los puntos obtenidos de cada evento y realizar el orden de priorización en base a lo cuantitativo.

Cuadro 6

Matriz para seleccionar la problemática en la comunidad.

| Problemática comunitaria | 1 Grafitis en las calles | 2 Desperdicio de agua | 3 Entrada temprano a clase | total | Orden de Priorización |
|----------------------------|--------------------------|-----------------------|----------------------------|-------|--------------------------|
| 1 Grafitis en las calles | | 3 | 2 | 5 | Desperdicio de agua |
| 2 Desperdicio de agua | 4 | | 4 | 8 | Entrada temprano a clase |
| 3 Entrada temprano a clase | 4 | 3 | | 7 | Grafitis en las calles |

Fuente: Elaboración con base a los problemas propuestos por el grupo como más relevantes a intervenir.

Para poder identificar las problemáticas o necesidades en su escuela, se invitó al grupo a explorar el interior de la misma. Al regresar al salón se analizó lo observado. En las figuras 7, 8, 9 y 10 se observan a los equipos explorando y anotando las anomalías encontradas en su escuela.



Figura 7 Exploración de la institución y registro



Figura 8 Falta de contenedores y basura fueron problemas que propiciaron mucha reflexión y participación entre las y los estudiantes.



Figura 9 Actividad de exploración y registro de

Figura 10 Diversos riesgos dentro de la institución

Al regresar al aula se analizó lo detectado y se realizó el mismo trabajo que se hizo al definir el problema de la comunidad. Como se puede observar en las siguientes figuras 11 y 12 las y los estudiantes se involucran para escribir lo que observaron en la exploración realizada al interior de la escuela.



Figura 11 Las estudiantes seleccionan un problema por equipos y lo escriben en el pintarrón.

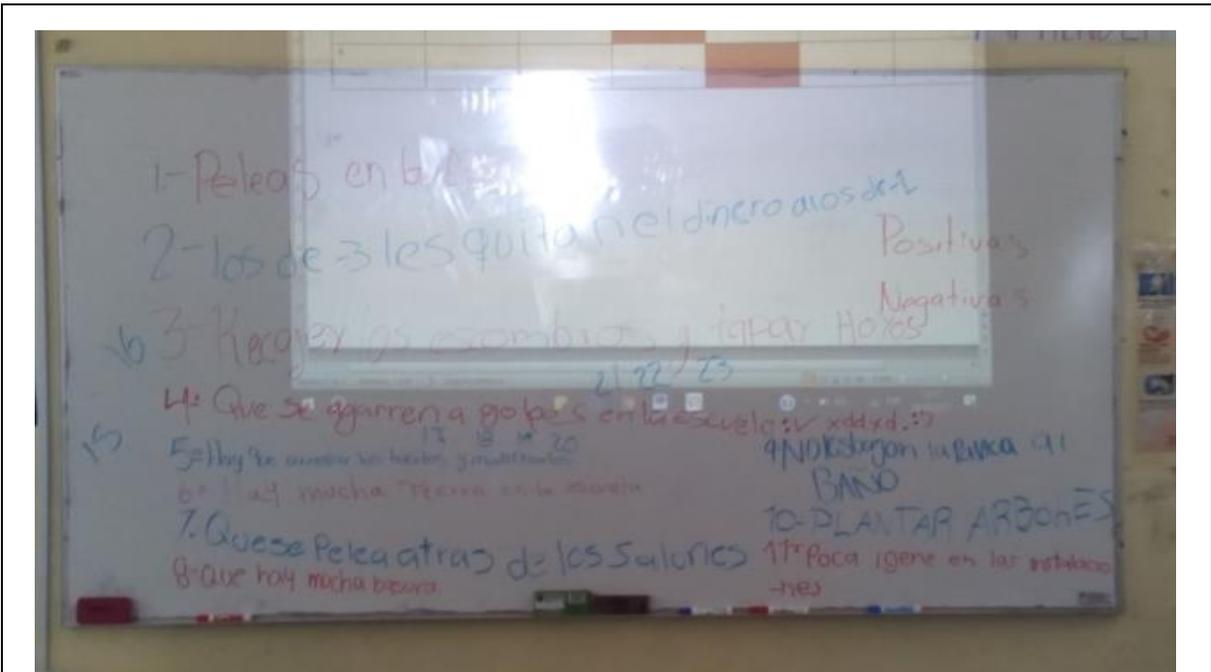


Figura 12 La imagen muestra los problemas considerados como más relevantes por cada equipo.

En la figura 13 se puede observar a los estudiantes en el momento de la actividad de reflexión sobre las necesidades detectadas.

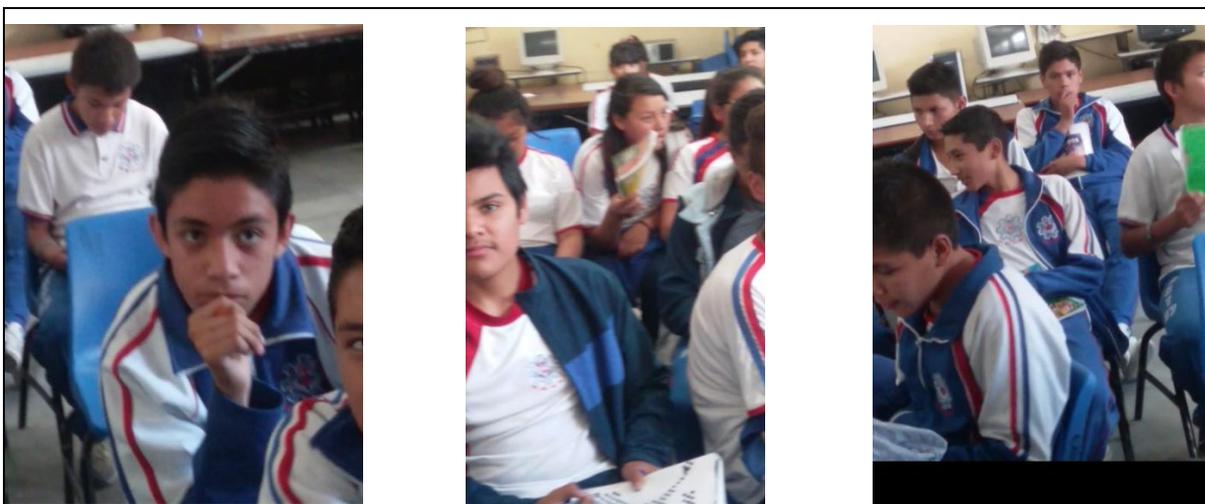


Figura 13 Estudiantes recibiendo instrucciones y seleccionando problemas

Algunas de las problemáticas detectadas al interior de la escuela fueron peleas entre compañeros, espacios para la recreación inhabilitados debido a la basura y escombro existente, por último se encontró problemas en la adecuada utilización de los sanitarios. Para seleccionar la necesidad a atender, es decir el servicio a prestar, se llevaron a cabo las siguientes actividades:

Se realizó una matriz de priorización la cual consistió en seleccionar los problemas que cumplieran con los criterios: **no pone en riesgo mi integridad, es realizable, impacto positivo, mayor número de beneficios**, esta matriz se puede encontrar en el cuadro 7.

En dicha matriz se presentan los problemas más importantes y será través de los criterios de decisión donde se pudieron descartar aquellos problemas que no son factibles o ponen en riesgo a los estudiantes o simplemente no son tan prioritarios de atender como en otros casos.

Para la elección de la problemática a resolver se tomó una escala de 1 a 4 puntos donde cada problema tiene un valor de 4 puntos como máximo si cumple con todos los criterios antes

mencionados, de lo contrario sólo se suman los criterios que se presentan en ese problema, como se observa en la columna azul de lado izquierdo se encuentran las problemáticas detectadas por el alumnado y en el lado derecho (columna naranja) encontramos el orden de priorización donde se destaca el problema principal resaltado en amarillo y en el primer sitio por haber cumplido los criterios de decisión dando la suma de 16 puntos.

Cuadro 7

Matriz de elección del problema a resolver.

| Problemáticas en la escuela | 1 Peleas en la escuela | 2 más bancas para sentarse en las áreas verdes | 3. Recoger escombros, tapar hoyos y tapar árboles | 4 Hay que arreglar los huertos y modificarlos | 5 No jalan la palanca al baño. | total | Orden de Priorización |
|--|------------------------|--|---|---|--------------------------------|-------|--|
| 1 Peleas en la escuela | | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 | Recoger escombros, tapar hoyos y plantar árboles |
| 2 Más bancas para sentarse en las áreas verdes | 4 | | 3 | 3 | 2 | 12 | No jalan la palanca al baño. |
| 3 Recoger escombros, tapar hoyos y plantar árboles | 4 | 4 | | 4 | 4 | 16 | Más bancas para sentarse en las áreas verdes |
| 4, hay que arreglar los huertos y modificarlos | 4 | 3 | 2 | | 2 | 11 | hay que arreglar los huertos y modificarlos |
| 5 No jalan la palanca al baño. | 4 | 4 | 3 | 3 | | 14 | Peleas en la escuela |

Elaboración: propia con base a los problemas detectados y seleccionados por el grupo de secundaria.

Una vez obtenido el problema de la comunidad y la escuela, se tuvo que elegir cuál de las dos problemáticas sería atendida por los estudiantes, para esto se realizó una votación la cual definió el problema de la escuela como prioritario por ser, viable, sin riesgos para el alumnado y con beneficios para la comunidad escolar, estas fueron las características que delimitaron la necesidad escolar sobre lo comunitario, de acuerdo a esta votación podemos observar en la figura 14 la elección realizada por los estudiantes.

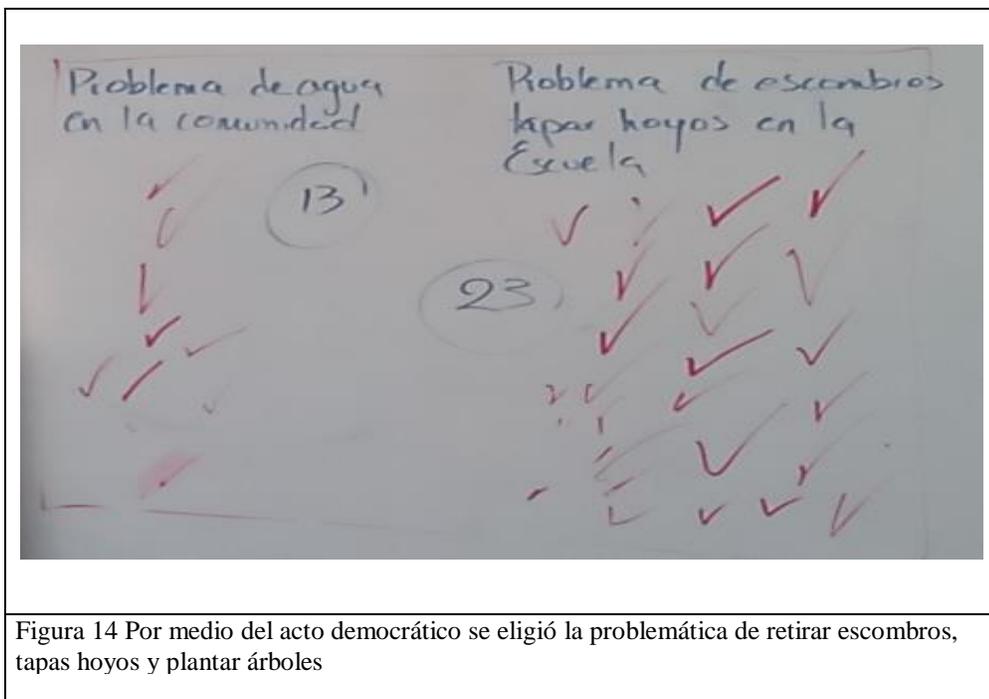


Figura 14 Por medio del acto democrático se eligió la problemática de retirar escombros, tapar hoyos y plantar árboles

Por último, y una vez analizadas las distintas problemáticas se dio prioridad a la problemática de recoger escombros y tapar hoyos del terreno, pues algunas de sus consecuencias son que los estudiantes se pueden lastimar y los hoyos se vuelven depósitos de basura así como nidos de animales, otro punto importante para determinar atender la problemática escolar fue la factibilidad de realizar un proyecto que no pusiera en riesgo a los estudiantes y que además de ello fuera significativo para el grupo y su entorno. Para el cierre de sesión se constató ante los estudiantes el problema elegido y se dio por terminada la sesión.

3.5.5 Planificación

La Planificación, es la parte del proyecto donde los participantes del servicio elaboran la propuesta de actividades para ser vinculadas a los objetivos curriculares (Itinerario y Herramientas para desarrollar un proyecto de aprendizaje-servicio, 2012).

Para poder avanzar en esta fase se necesitó tener bien definido la necesidad o problema a intervenir. Para definir las acciones que el grupo emprendería fue necesario contar con espacio de tiempo en las materias de matemáticas, formación cívica y ética, ciencias, con la

disponibilidad de tiempo se dio paso a la elaboración de dos recursos didácticos que sirvieron de mediadores para reafirmar el problema seleccionado, el primero se denominó el árbol del problema, este material sirvió para crear conciencia de las causas y efectos de la problemática a intervenir, de aquí se derivaron actividades para afrontar las problemáticas. Otra actividad consistió construir un mapa del problema, este recurso cumplió la función de identificar las zonas que serían atendidas por los estudiantes.

Como se puede observar en las siguientes figuras 15 a 19 los estudiantes trabajaron y cooperaron en equipo para realizar las actividades antes mencionadas, el coordinador del proyecto dio instrucciones y el material para la actividad, pero las y los estudiantes se organizaron y delegaron responsabilidades y asignaron tareas para concluir las actividades encomendadas.



Figura 15 Estudiantes organizándose para crear el mapa del problema

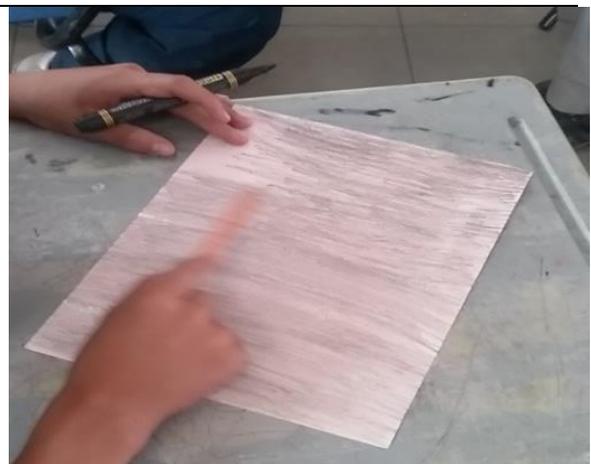


Figura 16 Estudiante dibujando la cancha de futbol

| | | |
|---|---|---|
|  |  |  |
| <p>Figura 17 Equipo del árbol del problema</p> | <p>Figura 18 Terminando el árbol del problema, causas y consecuencias</p> | <p>Figura 19 Organización del equipo del problema</p> |

Al finalizar las actividades para la creación del árbol y mapa del problema se lograron los productos que se muestran en las figuras 20 y 21.

| | |
|---|--|
|  |  |
| <p>Figura 20 Árbol del problema indica las causas y efectos provocados del problema</p> | <p>Figura 21 Mapa del problema sitúa las áreas de necesidad o atención.</p> |

Estos dos productos sirvieron para facilitar propuestas de actividades a realizar, pues con base en las causas y consecuencias escritas en el árbol del problema los estudiantes

propusieron actividades para mejorar el entorno escolar y con el mapa se pudo ubicar las áreas a ser atendidas, a partir de estos dos materiales se realizó una lista con las actividades que las y los estudiantes propusieron, como se muestra en la figura 22. El coordinador escribía en el pintarrón las ideas que proponían los estudiantes y se construían las ideas que no fueran muy claras, lo anterior fue importante pues se tuvo la clara intención de que las y los estudiantes apreciaran que sus ideas eran tomadas en cuenta, cabe señalar que no todas las ideas por parte del estudiantado eran claras por ello algunas propuestas se discutieron para darle un mejor sentido.

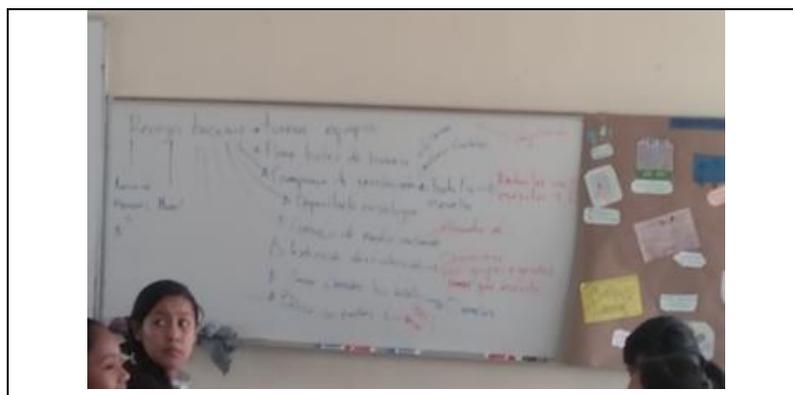


Figura 22 Lista de actividades propuestas en le pintarrón

La siguiente sesión se realizó en el espacio de la materia de formación cívica y ética donde se retomó la lista de actividades de la sesión anterior y se planteó la cuestión de ¿cómo se realizarían estas actividades? Después de solicitar al grupo responder la pregunta formulada se invitó a los estudiantes a escribir sus respuestas cómo se observa en la figura 23 y 24, para ello se enlistaron las actividades en un cuadro para su mejor organización.



Figura 23 Equipos realizan lista de actividades a realizar (módulo de Formación C y E.



Figura 24 Lluvia de ideas para realizar acciones de la lista de actividades. (Módulo Inglés)

En una tercera sesión, dentro de la clase de ciencias, se retomaron las actividades propuestas por el grupo mediante la proyección de imágenes, posteriormente se invitó a los estudiantes a revisarlas, cabe mencionar que sin solicitarlo las y los estudiantes comenzaron a organizarse en quipos para realizar las actividades, en este ejercicio se dio iniciativa al grupo para invitar a sus compañeros/as de otros grupos a ser parte del proyecto, en las figuras 25 y 27 se muestra el interés de los estudiantes por formar equipos en cuyas actividades de su agrado.



Figura 25 Organización de equipos en el módulo de Ciencias para las distintas actividades propuestas en otras sesiones



Figura 26 Equipo para solicitar tambos a subdirección

Una vez enlistadas algunas actividades propuestas por el grupo, se convocó una junta a maestros y directivos con el fin de poder retroalimentar el objetivo del proyecto, en esta sesión se expusieron puntos sobre la importancia del APS como estrategia generadora de participación en el alumnado, se dieron a conocer los avances del proyecto hasta la sesión de planificación y se presentó la problemática a intervenir, también se expusieron las dinámicas propuestas por el grupo de estudiantes con la finalidad de intervenir ante el problema detectado, la figura 27

muestra el formato entregado a cada profesor para registrar aprendizajes y estrategias de sus materias para ser relacionados con la práctica de servicio, este documento se puede consultar en la parte de anexos (Anexo 6).

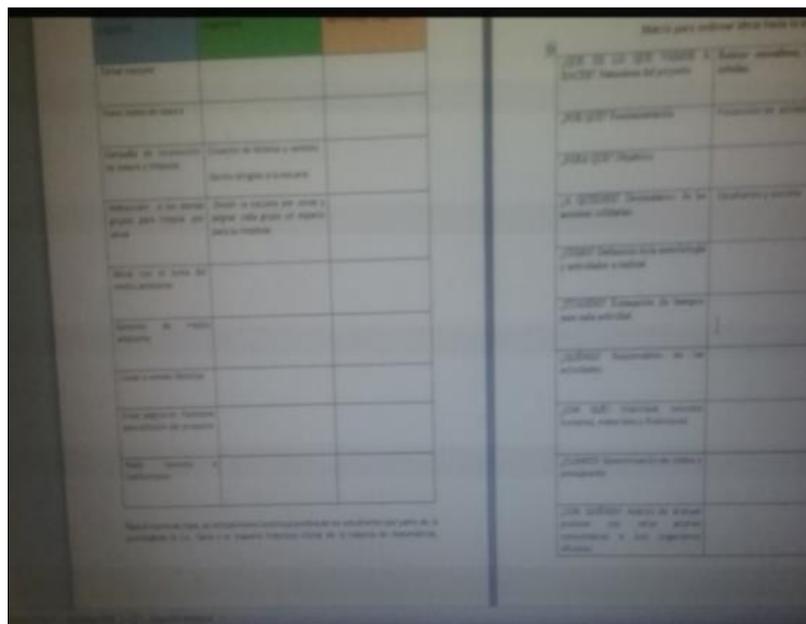


Figura 27 Presentación de formato para maestros y maestras para registrar aprendizajes relacionados con la práctica de servicio.

La etapa de planificación fue importante porque se pudo planear cómo serían atendidas las causas y consecuencias detectadas, los recursos a utilizar, así como solicitar la colaboración del profesorado y directivos para relacionar los aprendizajes de cada materia para ser vinculados al servicio.

3.5.6 Etapa de Ejecución

La etapa de ejecución es la parte del proyecto en donde se ponen en marcha las actividades planificadas, para esta etapa es conveniente llevar un monitoreo de tareas realizadas y el seguimiento de los aprendizajes relacionados con el servicio, también se debe tener en

cuenta la reflexión, sistematización, evaluación de esta y de cada una de las etapas del proyecto (Itinerario y Herramientas para desarrollar un proyecto de Aprendizaje-Servicio, 2012).

Para esta etapa del proyecto se llevaron a cabo 12 sesiones con duración de 100 minutos cada una a excepción de la actividad de Faena que se describe más adelante, esta actividad tomó un lapso de 6 horas, para llegar a este tipo de actividades se contó con la participación de la subdirección y dirección escolar a cargo del Maestro Manuel Duran, hasta contar con el departamento de prefectura y de psicopedagogía el apoyo de la Lic. Tania quien mostró su esfuerzo de vincular, informar y guiar a las y los estudiantes en situaciones de conducta durante el proyecto.

Las asignaturas involucradas en esta etapa fueron: español II y III a cargo de la maestra Citlali Moran, en la asignatura de tecnología se contó con la participación y entereza de la Lic. Dinnorah Díaz, el Lic. David y Lic. Efrén Mendoza fueron los maestros participantes en la materia de ciencias II y III, por último, el Lic. Benjamín Rivera compartió su experiencia desde la asignatura de artes II y III, en estas materias es donde se pudo llevar a cabo la relación de aprender y servir.

También se encuentran otras materias que aportaron de su valioso tiempo para organizar y preparar actividades como la asignatura de inglés con el Lic. José Juan Jiménez, matemáticas el Lic. Francisco J. Romero al igual que en la asignatura de formación cívica y ética a cargo del Lic. Jorge Negrete aportaron orden y disciplina para lograr las actividades desarrolladas durante la planeación de las actividades rindieron fruto en la etapa de ejecución.

Como se recordará una de las partes importantes de la etapa de ejecución es la relación entre aprender y servir, para fomentar esta parte se aprovechó de otras aportaciones como las sesiones informativas promovidas como el grupo de la defensoría de derechos humanos en Querétaro, también se contó con la presencia de la Maestra en Educación para la Ciudadanía Ana Laura Velázquez que impartió una sesión sobre la creación de huertos y sustentabilidad, dichas aportaciones fueron de gran importancia para fomentar el deseo de realizar las actividades de mejora la escuela y al mismo tiempo aprender.

Las primeras sesiones de la etapa de ejecución estuvieron enfocadas a verificar si los aprendizajes de las materias involucradas se relacionaban con la práctica del servicio, en el espacio de la materia de tecnología hubo acercamiento por parte de los estudiantes para entregar resultados sobre las actividades que habían realizado en el transcurso de la semana como fueron: la creación de una página de Facebook para la difusión del proyecto, invitación a los compañeros de los diferentes grupos a traer botellas para la campaña de reciclaje para obtener recursos, solicitar árboles para realizar una reforestación al interior de la escuela, solicitud de botes de basura a la dirección.

Por otra parte, el docente de la materia de tecnología cooperó ampliamente con el proyecto pues se realizó el diseño de folletos para difundir información. En las figuras 28 y 29 se aprecia el trabajo gráfico realizado por las y los estudiantes, el de la izquierda está enfocado a la concientizar el daño al medio ambiente cuando se tira basura mientras que la imagen de la derecha tiene la intención de promover el reciclaje.

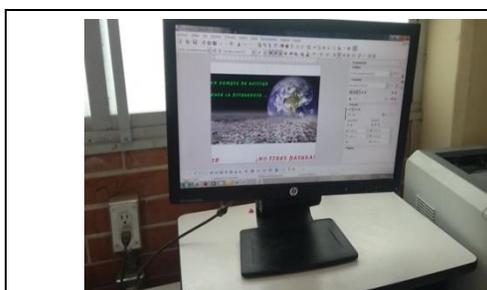


Figura 28 Trabajo gráfico para la realizar folletos para la campaña de no tirar basura

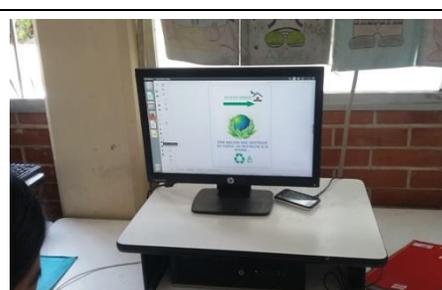
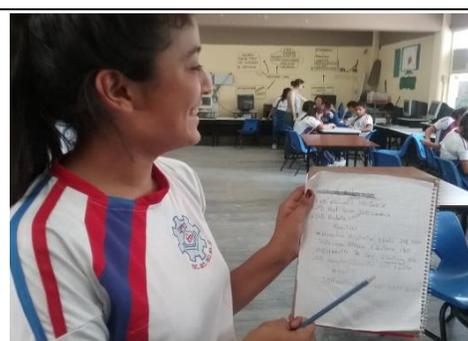
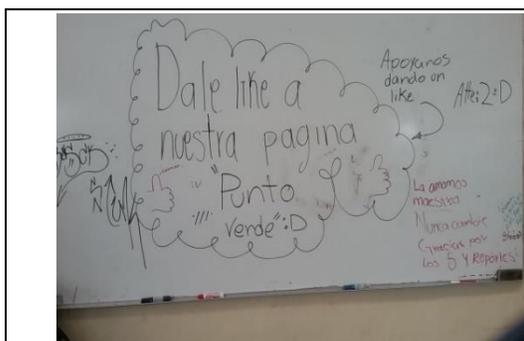


Figura 29 Trabajo gráfico para la realizar folletos y concientizar la importancia de los árboles.



| | |
|---|--|
| Figura 30 Equipo encargado de la difusión en redes sociales | Figura 31 Orden de los equipos para salir a pedir botellas y otras actividades |
|---|--|

En la imagen 30 se puede apreciar la difusión en redes sociales, en la figura 31 se observa a una estudiante mostrando una lista que detalla las actividades y registro de quienes han salido a difundir el proyecto, así como el orden y organización de cada equipo.

En la materia de español la maestra reportó actividades como escribir un reportaje donde se dio a conocer la problemática de la basura en la escuela a fin de crear conciencia, así como la escritura de una crónica de las actividades realizadas a lo largo de quince días para apoyar a que las y los estudiantes tuvieran presente el trabajo que habían hecho y lo que les faltaba por realizar.

En la materia de Artes y Cultura el maestro organizó los roles para solicitar apoyo de los otros grupos para llevar botellas y reciclar, recolectar y limpieza en la escuela Figura 32, también se apoyó para realizar las diapositivas que difundirían la información, por último, se apoyó a crear la página de Facebook figura 33.

| | |
|--|--|
|  |  |
| Figura 32 Estudiantes pidiendo permiso para solicitar ayuda a los demás grupos para traer botellas | Figura 33 Página en Facebook |

En la materia de ciencias, se organizó y movilizó a los equipos para recuperar tambos

abandonados, lavarlos, pintarlos y para reutilizarlos, esto se puede observar en las figuras 34 y 35.



Figura 34 Recuperación de tambos con permiso de subdirección escolar



Figura 35 Rescate de tambos para su utilización como contenedores de reciclaje.

En las figuras 36, 37 y 38 se observa cómo cada grupo de estudiantes tomó su rol de acuerdo a sus habilidades, capacidades y destrezas.



Figura 36 Botes asignados por dirección llevados por alumnos para su limpieza y rotulación



Figura 37 Limpieza de tambos recuperados



Figura 38 Tambos asignados por la dirección listo para ser rotulados

Una vez limpios y secos los tambos, se realizó la actividad de rotulado, esta técnica consistió en crear un letrero con especificaciones del dibujo técnico y de acuerdo a los contenidos de esa materia, los estudiantes debían aprender a crear señalética con base a una serie de normas.

Para tal efecto se crearon plantillas para indicar que bote sería destinado para recolectar basura y depósito de reciclaje. Esta sesión se destinó a explicar a al grupo como señalar de forma creativa los tambos para que la comunidad escolar los pudiera identificar, para crear las plantillas de rotulado se utilizaron materiales reciclados tijeras y cúter, un equipo se dedicó a trazar y recortar el hueco de la letra para posteriormente pintarlo con aerosol.

Para comenzar con el rotulado se debe identificar cuantas letras contiene el letrero que mediante a operaciones matemáticas se obtiene el alto y ancho de la letra que será centrado en el espacio dispuesto en la cartulina como se observa en las siguientes imágenes 1.39 y 1.40.



Figura 39 Marcación de letras para elaborar la plantilla

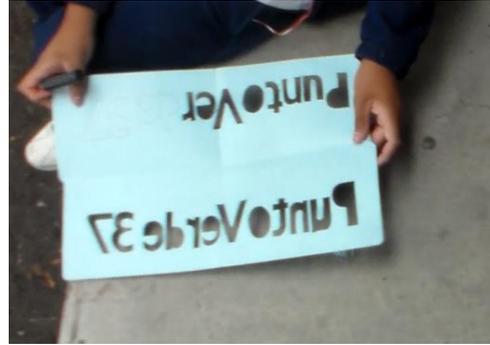


Figura 40 Plantilla recortada y terminada para rotular

En la sesión realizada el 29 de junio se dio la bienvenida a estudiantes de la Universidad de Oaxaca que visitaron la secundaria, la finalidad de esta visita fue para observar las actividades de APS emprendidas por el alumnado, durante la estancia de las y los universitarios se logró concluir la actividad del rotulado de cada tambo (figura 41 y 42), así como la definición de su colocación de acuerdo a lo que se señaló en el mapa del problema.



Figura 41 Bote rotulado y dibujado sobre le con la técnica pictórica de estarcido



Figura 42 Estudiantes ubicando los botes para basura

II parte de actividades de la etapa de ejecución.

La segunda parte de actividades de esta etapa fueron posteriores del receso de vacaciones en donde se dio la transición de segundo a tercer grado. Para lograr seguir en marcha

con el proyecto, al iniciar el nuevo ciclo escolar (2017-2018) se realizaron visitas a los docentes y área psicopedagógica de la institución. Como actividades previas a la reincorporación de las actividades se asistió a la junta de Consejo Técnico Escolar (CTE) organizado por la institución para volver a presentar el proyecto, así mismo, se dio a conocer los avances del proyecto, resolver inquietudes y reiterar el compromiso con el proyecto por parte de las y los docentes.

Los resultados obtenidos de estas visitas fueron: acuerdos con los docentes que ya habían participado en el proyecto y con los que se incorporaron, por parte de directivos, prefectura y psicopedagogía se acordó seguir apoyando las actividades por realizar, estas acciones se describen a continuación.

Mural por la paz en colaboración con el departamento de defensoría para los derechos Humanos Querétaro

La primera actividad del nuevo ciclo fue pintar un mural con el tema de la paz en colaboración con el departamento de la *Defensoría para los Derechos Humanos en Querétaro* y comunidad escolar. En esta actividad se puede observar en las figuras 43 el trabajo entre estudiantes el cual fue motivante y colaborativo.



Figura 43 Trabajo colaborativo entre estudiantes

Algunas de las acciones de cooperación que mostraron las y los estudiantes del grupo de 3 D fue organizarse y delegar tareas, en este caso para lograr el objetivo de realizar el mural pusieron en práctica lo visto en clase, para ese momento los jóvenes discutían de cómo organizar la propuesta de la imagen y tomaron la referencia de la clase de tecnología para poder sugerir la

idea central y el mensaje que querían dar a conocer, también pusieron en marcha la técnica aprendida del rotulado con los botes con la cual pudieron crear plantillas, centrar su imagen y utilizar el color de forma consiente estas acciones se puede apreciar en las figuras 44 y 45 que muestran parte del proceso y resultado de mural.



Figura 44 Estudiantes realizando una actividad



Figura 45 Resultado final del mural por la paz.

Sesión de arte abstracto

Una vez finalizada la actividad se dirigieron unas palabras a las y los estudiantes por parte de los representantes de Derechos Humanos, la psicopedagoga de la escuela y el coordinador de proyecto APS, la finalidad de este discurso fue reconocer el trabajo realizado durante esta jornada y fomentar el mensaje a favor de la paz.

En otra actividad que tiene que ver con la concientización en la escuela pero esta vez sobre el cuidado del medio ambiente y que de acuerdo a la planeación de actividades del proyecto, se determinó realizar otro mural con la temática del medio ambiente, para llevar a cabo esta idea se necesitó de la clase de artes para abordar el tema del arte abstracto cuyo contenido se expresa en el plan SEP (2011), para esta sesión se inició con la explicación acerca del arte abstracto y sus orígenes, se realizó una lluvia de ideas para construir en concepto de arte abstracto, después se invitó a todo el grupo a formar equipos y se solicitó una tarea con los integrantes de cada equipo que consistió en crear un boceto con el tema a representar en el mural enfocado con el tema del medio ambiente con las siguientes condiciones:

Un tema relacionado al medio ambiente

Utilizar la técnica del arte abstracto para el fondo de la imagen

Un trabajo en equipo, en donde los integrantes aportaran ideas para que el dibujante en este caso el capitán de cada equipo llevar a cabo estas ideas.

Para dar continuidad a la actividad del mural del medio ambiente fue necesaria otra sesión para hablar del arte abstracto, se mostraron los bocetos solicitado la sesión anterior para observar las habilidades y organización de los equipos antes de realizar el trabajo en el muro de la escuela.

Para esta clase se preparó una muestra de obras pictóricas a través de imágenes de libros, la finalidad de esta dinámica radicó en que las y los estudiantes observaran las obras de este tipo de arte, posteriormente se solicitó a los estudiantes realizar la representación de emociones y sentimientos relacionados con el tema del medio ambiente, para la representación utilizaron diferentes materiales con el color a elección del alumno/a, esta práctica sirvió para expresar el mensaje y el trazo antes de realizar la pintura en el mural figura 46 y 47.



Figura 46 Estudiantes plasmando sus ideas respecto al arte abstracto



Figura 47 Estudiantes trabajando sus dibujos con base a los libros consultados.

La clase fue muy productiva pues todas y todos participaron para entregar la actividad de dibujar un tipo de arte que atiende a la lírica (sentimientos) dejando a un lado el tecnicismo figurativo y aunque las siguientes imágenes poseen rasgos de figuras, fueron diseñados con

autonomía, libertad a la imaginación eliminando cualquier prejuicio de técnica, en la figura 48 se muestran las imágenes de algunos de los esbozos realizados en clase.



Charla del medio ambiente

Para esta charla se invitó a la maestra Ana Laura Velázquez quien trabaja en el tema de ciudadanía y medio ambiente figura 49, la plática se desarrolló en la clase de tecnología (figura 50) en esta clase se explicó al grupo los aspectos de sustentabilidad y por qué es importante sus acciones a favor al medio ambiente, esta sesión fue importante para seguir impulsando el ímpetu del grupo y alcanzar las metas relacionadas a la mejorar el entorno escolar.

La sesión concluyó con la reflexión sobre el tema presentado, la información se recogió en la bitácora de COL, en donde de manera particular cada estudiante expresó sus ideas y aprendizajes de lo escuchado y visto en esta sesión.

| | |
|--|--|
|  |  |
| <p>Figura 49 Maestra Ana Laura indicando a la clase sobre la importancia de reciclar</p> | <p>Figura 50 Clase atenta a la presentación del medio ambiente.</p> |

Actividad de reforestación.

Esta actividad se convirtió en una de las principales dentro del proyecto, para realizarla las y los estudiantes propusieron que es lo que se debía realizar, la labor de los maestros en relación con las actividades anteriores fue la de organizar las condiciones y guiar a los estudiantes para la mejor ejecución de esta actividad (figura 51).



Figura 51 Resultados de clase, en estas imágenes se puede apreciar que aún siguen siendo figuras definidas pero el trazo se deslinda de lo tradicional, se percibe un cierto paso a lo fugaz y al sentimiento de cada estudiante.

Actividad de recoger escombros y basura

Para esta actividad la participación de los padres fue fundamental para que las y los estudiantes experimentaran una actividad en su compañía. Se observó total disponibilidad por mejorar el aspecto de la escuela. La idea de hacer participar a los familiares surgió del estudiantado bajo la necesidad de tener la herramienta necesaria para realizar las tareas de limpiar y sacar el escombros de la escuela, para ello se involucró a la sociedad de padres de familia para ser parte del proyecto, así es como se consolidó la idea desde psicopedagogía para hacer parte a los familiares de los alumnos/as.

Las actividades realizadas por los padres y madres de familia junto a sus hijos/as fue: pintar jardineras de las áreas verdes, continuar plantando árboles, pintar los árboles para evitar que se suban las termitas, se levantó el escombros de la parte trasera de la escuela y cerca del portón de la salida trasera, alumnos y alumnos organizaron bancas que se encontraban desordenadas en el jardín trasero. Como se observa en la figura 52 la excavadora realizó la labor de retirar escombros, esta máquina fue solicitada al ayuntamiento con la colaboración de alumnas del grupo y la revisión de documentos estuvo a cargo de la maestra de español.



Figura 52 Aquí vemos a la máquina excavadora que retira los escombros y basura mientras las alumnas se acercan para depositar la basura.

En la figura 53 se presenta el documento que las alumnas encargadas de redacción entregaron a la dirección de la escuela con la finalidad de hacer del conocimiento al director y solicitar el permiso de realizar la actividad de limpiar la escuela, en la figura 54 se presentan el documento enviado a través de la dirección escolar al H. Ayuntamiento del municipio de Querétaro para solicitar el apoyo de un camión para depositar los desecho de basura y escombros resultantes de la actividad de la faena en la escuela.



Figura 53 Documento para solicitar maquinaria al ayuntamiento.



Figura 54 Documento que solicitar permiso a la dirección a la escuela para la actividad de recoger escombros y basura

En la figura 55 se puede observar a los familiares de un estudiante pintando los árboles con cal, también se puede notar que son los hermanos los que intervinieron en la actividad y en la figura 56 se puede observar parte del escombros que se encontraba en varias zonas de las áreas de recreación.

| | |
|---|--|
|  |  |
| <p>Figura 55 En esta imagen se puede apreciar que familiares del alumno comparten la actividad de pintar árboles con cal para evitar que no se suban termitas</p> | <p>Figura 56 Escombros de la parte posterior de la escuela.</p> |

Además del cuidado de los árboles y la recolección del escombros, los y las alumnos tomaron la iniciativa de rescatar áreas verdes en la parte posterior de la escuela, estas áreas se encontraban invadidas por bancas en mal estado, en la figura 57 se puede observar como el inmobiliario de la escuela obstruye e invade estas zonas verdes, en la figura 58 se observa a una alumna reubicando y ordenando las bancas inhabilitadas.

| | |
|--|---|
|  |  |
| <p>Figura 57 En esta imagen se puede observar cómo se encontraban las bancas antes de ser acomodadas</p> | <p>Figura 58 Se puede observar a la alumna acomodando las bancas que permanecían desacomodada</p> |

En la figura 59 se puede apreciar el esfuerzo del grupo de alumnas y alumnos quienes determinaron recuperar un espacio que ocupado por bancas en desuso.



Otra de las actividades que se realizó en equipo, fue pintar las áreas de recreación donde las y los estudiantes consumen sus alimentos, como se muestra en las figuras 60 los equipos de participantes se organizaron para limpiar y pintar las bancas, cabe mencionar que durante esta actividad no se reportó ningún incidente, ni desorganización.



El alcance de esta actividad fue más allá de una simple faena a favor de la escuela, pues no sólo se logró el objetivo de limpiar zonas de la escuela que se mantenían ocupadas por basura y escombros impidiendo así el esparcimiento y recreación segura de la comunidad escolar, además de alcanzar esta meta, la actividad permitió trabajo en conjunto entre compañeros/as y familia pues ambas partes se unieron para mejorar las condiciones de la escuela, esto tuvo un impacto positivo en la comunidad escolar. En las figuras 61 y 62 se puede observar el trabajo colaborativo entre compañeros y familia.



Figura 61 La actividad de podar el pasto dio lugar a un momento en la relación entre madre e hijo.



Figura 62 En estas imágenes se puede observar el trabajo colaborativo entre hijos y padres

Actividad final del proyecto de APS

Como parte de las actividades finales del proyecto, el grupo de alumnos/as planeo la creación de un mural con el tema del medio ambiente, para llegar a este resultado se recordará que en la clase de arte se realizaron dinámicas que ayudaron a lograr este objetivo. En la figura 63 da muestra de la organización del equipo asignado para la elaboración del mural.

Dentro de las acciones participativas cabe destacar que la actividad de pintar el mural, fue un acto que tuvo buena aceptación participativa, pues aunque algunos estudiantes no son tan hábiles para dibujar, mostraron disposición para conseguir expresar sus ideas en el muro, también se debe comentar que se organizaron en equipos para determinar responsabilidades

acercar de los materiales para elaborar el trabajo, otros se enfocaron a revolver pintura y otro equipo se ocupó de trazar y aplicar el color



Figura 63 El mural representó una actividad de mutua participación y sana convivencia.

En la figura 64 se muestra el producto final que contempla dos murales enfocados a concientizar el cuidado de los árboles y a no tirar basura para cuidar le planeta.

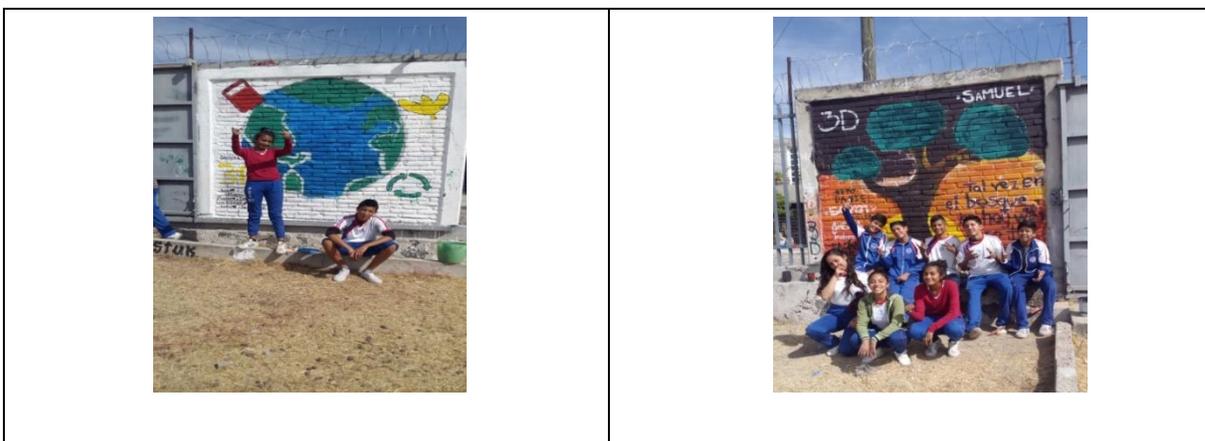


Figura 64 Productos terminados después de una actividad satisfactoria para los estudiantes.

De esta última actividad se puede mencionar que el arte y en el caso particular las artes visuales posibilita la participación, pues las y los estudiantes no dudaron en realizar las actividades correspondientes para concluir el mural, las y los participantes de esta dinámica fueron conscientes de las acciones que realizaron y el mensaje dado a conocer.

3.5.7 Cierre

El cierre es la última etapa del proyecto y fue en esta sección donde se presentaron las reflexiones en torno a las actividades realizadas, esta evaluación fue realizada por las y los maestros, alumnas y alumnos que participaron del proyecto. Lo anterior permite fortalecer futuras experiencias, reajustar condiciones y acciones que permitirán obtener mejores resultados, a continuación, se describe la última etapa del proyecto.

En este caso y como lo marca el itinerario para la realización de proyectos de Aprendizaje Servicio (2012) es necesario evaluar los resultados educativos de la experiencia separados de los objetivos propuestos de servicio, evaluar el grado de protagonismo de los estudiantes en el proyecto, y el grado de integración entre el aprendizaje y el servicio solidario, para llegar a esta evaluación hizo necesario la creación de un espacio entre alumnos y maestros.

3.5.8 Evaluación de procesos transversales.

En primer lugar, recordemos que el objetivo de este trabajo se enfocó en analizar de qué manera el APS favorece dos factores: la participación y la inclusión.

En el primer caso fue necesario explorar las nociones iniciales que las y los estudiantes mostraban acerca de la participación estas ideas se recopilaron a través del cuestionario de participación infantil descrito en el capítulo de metodología, el instrumento se puede revisar en el anexo no 1; Este instrumento fue aplicado antes y después del proyecto, para determinar que ideas de participación tipo de ideas mostraban, también se consultó la tipología Trilla y Novella (2011) para ubicar el tipo de participación generado al iniciar el proyecto y al finalizar el mismo..

Para identificar los cambios en cuanto inclusión se utilizó un sociograma en dos momentos (antes y después del proyecto) para detectar y determinar si hubo algún cambio entre los vínculos socio afectivos que llevan a los terrenos de inclusión.

Para la noción de inclusión nos hemos guiado a los indicadores de inclusión de Booth y Ainscow (2000) en las dimensiones de cultura y prácticas.

Otro instrumento que sirvió para registrar las actividades realizadas durante el proyecto fue el diario de campo, mediante este instrumento se pudo evaluar y reflexionar sobre las acciones emprendidas por el alumnado y maestros dentro del proyecto, también sirvió describir lo observado en cada una de las sesiones.

Las evidencias fotográficas por su parte fueron fundamentales para reafirmar lo registrado las notas de campo, con estas evidencias se pudo registrar el progreso de las actividades y con ello se anotaron situaciones de amenazas para el desarrollo de ciertas actividades y del proyecto en general. De acuerdo a las acciones derivadas de las actividades del servicio gracias a estas notas y evidencias fotográficas se pudieron describir los efectos del proyecto APS en relación con la inclusión y que fueron derivados de las formas de participar en las y los estudiantes.

4 RESULTADOS

En esta sección se presentan los resultados de los distintos instrumentos aplicados para conocer las nociones iniciales y posteriores al proyecto en relación a la participación, la inclusión y las relaciones socioafectivas. Por último, se presentan los resultados de la evaluación del proyecto de Aprendizaje Servicio.

En cada apartado se describe la forma en como fue utilizado cada instrumento y se realiza un acercamiento como fue realizada la organización de la información y su interpretación para poder realizar el análisis de los resultados.

4.1 Cuestionario de participación infantil

El sistema educativo en México se ha fijado estos objetivos para lograr hacer más evidentes aspectos de inclusión y participación, creando procesos que lleven a la inclusión, escucha y tolerancia entre los estudiantes.

Para emprender el camino hacia esta meta, se propone conocer la percepción que las y los estudiantes tienen acerca de la participación, en esta sección se presenta el trabajo enfocado en conocer esas ideas, las formas y los ámbitos en que participan las y las estudiantes al inicio y al finalizar el proyecto.

En el caso de las preguntas abiertas, lo primero que se realizó fue la transcripción de las respuestas, enseguida se agruparon las respuestas conceptualmente parecidas para establecer categorías de respuestas, posteriormente se contabilizaron las respuestas similares para obtener la frecuencia, como una respuesta podía estar ubicada en más de una categoría se calculó el porcentaje de frecuencia de las respuestas por lo que, en las tablas, el porcentaje presentado corresponde a la frecuencia de respuestas no así al número de estudiantes que respondieron el instrumento.

Para las preguntas que tenían opciones establecidas, después de la transcripción únicamente se calcularon los porcentajes de repuestas.

Tabla 1 Porcentaje de frecuencia de respuestas a la afirmación En la escuela puedo dar mi opinión en asuntos que tienen que ver conmigo.

| Respuestas | Porcentajes | |
|--------------|-------------|-----------|
| | pre test | Post-Test |
| Siempre | 26% | 33% |
| Muchas veces | 18% | 21% |
| Pocas veces | 33% | 33% |
| Nunca | 10% | 6% |
| No contestó | 13% | 6% |

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 1 se puede observar el porcentaje de frecuencias de respuestas a la pregunta ¿En la escuela puedo dar mi opinión en asuntos que tienen que ver conmigo? En este caso el pre-test indica que la opción “siempre” fue una respuesta que obtuvo el 26 %, mientras que en el post-test este porcentaje incrementa al 33%, resulta importante realizar este cuestionamiento por lo mencionado en Espinar (2002) donde señala que la escuela resulta ser un lugar donde se pueden encontrar los elementos de convivencia, cooperación y participación, en este caso podemos indicar que la cifra del pre test se debe a lo que comentan Saborit, Prado, Cerradelo y Gil (s.f.), pues explican que algunas consecuencias relacionadas por la ausencia de participación da como resultado en una actitud de inseguridad, baja estima personal así como falta de sentido crítico, de lo anterior podemos encontrar que a los resultados del post test a la categoría “muchas veces” alcanza el 21 %, este porcentaje supera al 18 % obtenido en el pre test, de acuerdo a estos resultados se puede retomar a los autores antes mencionados y señalar que la participación dentro del proyecto APS aportó confianza y autonomía de forma progresiva para las y los estudiantes (Saborit , Prado, Cerradelo, y Gil, s.f.).

En el caso de la opción “pocas veces”, no presenta cambio y pareciera que el porcentaje de 33% tanto en pre-test y pos-test mostraran una participación simple que de acuerdo Trilla y Novella (2011) explican que en este tipo de participación el individuo es un espectador, no aporta decisiones sobre la dirección de algún proyecto o actividad, esta idea coincide con los porcentajes que resultan ser similares (pre test y post test), en ellos se puede señalar que en la opción de “pocas veces” indica que una parte del alumnado sólo esperó a recibir indicaciones al inicio y al final del proyecto, otro factor por el cual las y los estudiantes indican que son “pocas veces” que son tomadas/os toma en cuenta en la escuela, pude corresponder a lo que explica Espinar (2002) sobre los ámbitos de participación, donde explica que el impacto de participación se pude generar en otros ámbitos de participación (familia, comunidad, organización infantil), por lo anterior deducimos que el alumnado contempló otros ámbitos de participación fuera de la escuela y por eso no se originaron cambios.

Existe una diferencia antes y después del proyecto en cuanto a la percepción que tienen las y los alumnos a ser escuchados, esto puede deberse a que en el transcurso del proyecto existió una mayor relación con los estudiantes por medio de una participación consultiva, este tipo de participación se produjo fundamentalmente en las primeras etapas de diagnóstico y planificación, pues se les pidió su opinión acerca de la forma en que iban a intervenir en el proyecto, se les consultó para que ellas y ellos determinaran las actividades a realizar en favor a la mejora del entorno escolar, así como la manera de emprenderlas. Para profundizar en las respuestas, se les preguntó acerca del por qué lo consideraban así y en la tabla 2 se pueden observar las respuestas que nos ayudan entender mejor por qué consideran que se les toma en cuenta.

Tabla 2 Porcentaje de frecuencia de respuesta a las razones por las que los estudiantes consideran que se les toma en cuenta su opinión.

| Respuestas | Porcentajes | |
|--|-------------|-----------|
| | Pre-test | Post-test |
| Me escuchan porque les interesa mi opinión | 8% | 24% |
| Porque es un derecho y es importante | 5% | 22% |
| No importa mucho mi opinión o no se toma en cuenta | 18% | 11% |
| No sé qué decir | 18% | 8% |
| Otra | 21% | 11% |
| Porque me expreso | 10% | |
| No contestó/ no sabe | 21 % | 18% |

Fuente: Elaboración propia.

Dentro de las respuestas que indican las y los estudiantes sobre las razones por la que consideran que se toma en cuenta su opinión, destaca la frecuencia de respuesta “Me escuchan porque les interesa mi opinión esta frecuencia estuvo integrada por respuestas como: “porque

me otorgan la oportunidad”, “porque siempre podemos”, “muchas veces para desarrollar el tema” y “porque estoy involucrada”, estas respuestas integran la primera categoría de la tabla 2, en estas ideas se puede apreciar que las y los estudiantes perciben que dentro del aula existe apertura hacia la participación.

Para el pre test de esta primera frecuencia de respuestas “Me escuchan porque les interesa mi opinión” se obtiene un 8%, mientras que el post test esta cifra cambia al 24%. Por otra parte existe un incremento del 17% cuando las y los estudiantes responden “porque es un derecho y es importante” pues en el pre-test se presenta con un 5 % y para el post test esta cifra alcanza el 22%, con este resultado se puede inferir que las y los estudiantes perciben que su opinión resulta importante y es parte de un derecho, estas ideas nos remiten a la definición de participación de Hart (1992) quien relaciona la idea de ciudadanía que tienen los niños y que se visibiliza a través de su intervención en las decisiones sobre lo que les afecta individualmente y en el entorno en que habitan, entre otras cosas la participación resulta ser el proceso por el que se comparten decisiones que afectan la vida propia y la de la comunidad.

Para el caso de la categoría “no importa mucho mi opinión o no se toma en cuenta” se puede observar que el porcentaje en el pre-test alcanza el 18%, para el post test la cifra cambia a un porcentaje menor con el 11%, este resultado puede indicar que la idea de no ser tomados en cuenta, deja de tener validez gracias a las acciones de escucha que se integra en la etapa de planeación del proyecto de Aprendizaje Servicio, fue aquí donde el dialogo y la escucha hacia las y los participantes fue vital para conocer sus inquietudes y propuestas.

El hecho de contar con una etapa del proyecto en donde cada alumna/o se haya sentido escuchada/o puede tener un resultado positivo pues en este caso los porcentajes a las respuestas que integran la categoría “no sé qué decir” fueron menores al concluir el proyecto APS pues al iniciar la cifra se situaba en 18% y para concluir las actividades de dicho proyecto la cifra obtenida es 8% en el post test, para la frecuencia de respuestas de “otra” el 21% en pre-test y disminuye en el post-test quedando en 11%.

Para otra frecuencia de respuestas “me expreso” que aparece en el pre test tuvo el 10% pero para el post test esta respuesta no tuvo porcentaje y pareciera que para el post test, “me expreso” ya tiene un significado diferente y pudieran aparecer en otro tipo de repuestas que integraron el post test en la tabla 2, para la siguiente categoría “no contestó o no sabe” pasa del 21% al 18%. De los resultados anteriores se puede concluir que el proyecto otorgó la oportunidad de hacer decidir desde lo individual y lo colectivo al alumnado, también dio apertura a escuchar las ideas y propuestas entre las y los compañeros, así como también establecer acuerdos y responsabilidades.

Como se ha mencionado el proyecto permitió escuchar las ideas del alumnado y con ello fomentar una participación consciente, también es bueno comentar que los alumnos consideraran que se les escucho durante el proyecto, por otra parte pero también fue importante conocer que entienden sobre los derechos de los niños y las niñas por lo anterior este cuestionamiento se presenta en la tabla 3 donde las y los alumnos aportan algunas respuestas de lo que consideran derechos de las y los niños.

Tabla 3 Porcentaje de frecuencia de respuestas a la pregunta: ¿Qué son los derechos de los niños y las niñas?

| Respuestas | Porcentajes | |
|---|--------------------|------------------|
| | Pre test | Post test |
| Son leyes | 15 % | 0% |
| Ejemplos de derechos | 8 % | 18% |
| Otra | 22 % | 3% |
| Algo que se debe cumplir (beneficios y obligaciones) | 27 % | 36% |
| Algo que nos protege | 12% | 15% |
| No contestó / No sabe | 17 % | 27% |

Fuente: Elaboración propia

Para la primera categoría de la tabla 3 que corresponde a la pregunta ¿Qué son los derechos de las y los niños? las y los participantes responden con la frecuencia de respuesta “Leyes”, el porcentaje que se obtiene de esta categoría en el pre-test es del 15%, mientras que en el pos-test esta cifra desaparece, este cambio se puede explicar ya que al iniciar el proyecto las y los participantes relacionaban el concepto de derecho como sinónimo de ley pero sin tener una idea clara sobre la definición a la interrogante, también se puede inferir que la cifra anterior desaparece en el pos-test porque se ejemplifican derechos como se puede observar en la siguiente frecuencia “Ejemplos de derechos” que en el pre test se obtiene un 8% y para el post-test existe un aumento en la cifra con el 18%, estos porcentajes dan la muestra de la ejemplificación de derechos realizada por el alumnado, es así como los más mencionados fueron derecho a la diversión (esparcimiento), salud, familia y educación, también es importante mencionar que al finalizar el proyecto aparecen otros ejemplos como expresar y que tiene que ver con el derecho de la participación.

La frecuencia de respuesta “otra” estuvo compuesta por repuestas variadas ideas o que no responde directamente al cuestionamiento, dentro de estas respuestas se pueden encontrar “valores”, “libertades”, “algo que podemos hacer” y aparece la palabra “todos”, estas respuestas denotan como si se tratara de ejemplificar todos los derechos con esta palabra, así el 22% de estas repuestas componen el porcentaje en el pre-test mientras que en el post-test se obtiene un 3% en donde aparece la respuesta “Muchas”.

Llama la atención que el porcentaje de respuestas a la categoría “Algo que se debe cumplir” (beneficios y obligaciones) tiene 27% en el pre-test mientras que en el post-test logra un 36% y “Algo que nos protege” pasa de 12% en el pre-test a un 15% en el post-test, el aumento de porcentaje de las dos categorías anteriores en el post-test puede indicar que la noción que tenía el alumnado al inicio del proyecto sobre que eran los derechos de los niños pasó de ser una respuesta que el alumnado emitió como “leyes” y para el post test cambió este tipo de respuestas pues las y los alumnos consideraron que los derechos infantiles son beneficios para ellos y tiene un carácter obligatorio, es así como dichas respuestas mencionan: “como algo que se tiene que cumplir” y “algo que nos da cuidado”, lo anterior se puede entender gracias a que el proyecto Aprendizaje Servicio resultó ser una estrategia que puso en práctica el ejercicio de los derechos,

como bien lo menciona Puig, Martín, Rubio, y Palo, (2011) es una práctica al servicio de la ciudadanía pues esta idea sigue un paralelismo como la finalidad que persigue la educación en nuestro país pues contemplando el perfil de egreso de la educación básica nos dice que se busca “formar ciudadanos libres, críticos y participativos” (SEP, 2016).

En la opción de “no contestó / no sabe” se puede observar que esta frecuencia obtiene el 17% el pre-test mientras que para el post test alcanza el 27%, este incremento en el post test se puede explicar a que hubo alumnas/os de nuevo ingreso para la segunda etapa del proyecto, por tal motivo no iniciaron el proyecto a la par de sus compañeras/os y por lo consiguiente no tuvieron las referencias necesarias para dar una definición o respuesta a la pregunta.

De lo anterior se puede concluir que al iniciar el proyecto el grupo no tenía claro que son los derechos de los niños y las niñas, al finalizar dejan de tener la idea de relacionar derecho y ley entendiendo que estas dos palabras encierran conceptos diferentes, la primera refiere al conjunto de reglamentaciones, leyes y resoluciones dentro de un sistema de institucional, en donde el concepto de ley está inmerso en la primera definición, pues lo que se entiende como ley tiene la finalidad de regular la conducta humana en sociedad y atiende a un sentido de justicia, en este caso no hubo un acercamiento a este concepto por parte del grupo, pero cabe señalar que al finalizar el proyecto son más las respuestas en donde se reconocen derechos primordiales como familia, esparcimiento salud educación y participación, así otras respuestas muestran que las y los alumnos confían en que estos derechos los protegen y se deben cumplir.

Después de finalizar el proyecto se sabe que el alumnado entiende que los derechos de los y las niñas son algo que se tiene que cumplir y que son garantías que les son otorgados para su goce y beneficio, desde este punto de partida fue necesario conocer como entendía este grupo de alumnas/os la participación y que idea tuvieron al concluir el proyecto, para ello fue necesario preguntar al alumnado si consideran que la participación es un derecho y porque, de lo anterior es como llegamos a la tabla 4 donde se puede encontrar las respuestas emitidas por las y los alumnos al iniciar el proyecto y al termino del mismo.

Tabla 4 Porcentaje de frecuencia de respuestas a la pregunta ¿Crees que participar sea un derecho de los niños y niñas?

| Respuestas | Porcentajes | |
|--------------------|--------------------|------------------|
| | Pre-test | Post test |
| Sí | 74% | 88% |
| No | 10 % | 3% |
| No contestó | 15 % | 9% |

Fuente: Elaboración propia

El reconocimiento de la participación como derecho de los niños se puede notar tanto en el pre-test como en el post-test pues al finalizar el proyecto el 88% de las respuestas consideran que participar es un derecho de los niños y niñas. Para profundizar en lo anterior, se realizó la pregunta, ¿por qué la participación es un derecho?, los resultados se observan en la tabla 4.

Tabla 5 Porcentaje de frecuencia de respuestas a las razones por las que consideran ¿por qué participar es un derecho?

| Respuestas | Porcentajes | |
|---|--------------------|------------------|
| | Pre-test | Post test |
| Porque tenemos derecho a participar | 10% | 0% |
| Porque es un derecho | 13% | 18% |
| Porque podemos expresarnos | 15% | 29% |
| Es algo que se tiene que cumplir | 3 % | 6% |
| Porque es tomar en cuenta a alguien. | 11 % | 0% |
| Otra | 26% | 15% |

| | | |
|------------------------------|-------------|------------|
| No contestó / No sabe | 23 % | 32% |
|------------------------------|-------------|------------|

Fuente: Elaboración propia

Cuando se pregunta al alumnado ¿Por qué consideran que la participación es un derecho de los niños y las niñas? en la tabla 5 se presenta el pre-test con una frecuencia de respuestas del 10 %, las respuestas que integran la primera categoría “porque todos tenemos derecho a participar” está compuesta por respuestas como: “porque tenemos derecho a participar”, “todos tenemos que participar”, “porque todos tenemos derecho a participar en las actividades”, “porque todos tienen ese derecho a participar”, como se puede notar estas respuestas revelan la existencia de una idea de obligatoriedad.

En la segunda categoría “porque es un derecho” el pre test alcanza el 13% y en el post-test esta cifra alcanza el 18%, ante esta frecuencia se puede observar que en el pos-test hay un aumento en el reconocimiento de la participación como un derecho, pero será en la tercera opción “porque podemos expresarnos” donde se obtiene el 15% en el pre-test y 29% en el post-test en donde el alumnado muestra una de las modalidades que utiliza para participar, esto tiene relación con lo que menciona Corona y Morfin (2001) pues la participación se aprecia a través de las diferentes expresiones que los jóvenes tienen para expresarse desde sus comportamientos, actitudes, formas de vestir y de hablar pasando por las creaciones de arte y cultura: música, artes visuales y escénicas, entre otras.

La cuarta categoría “es algo que se tiene que cumplir”, en este caso la percepción que tiene el alumnado sobre la participación es señalado como un derecho del cual se tiene la obligación por cumplir, de acuerdo a las respuestas emitidas por el alumnado se indica que al iniciar el proyecto en el pre test presenta una frecuencia de respuesta de esta categoría con el 3% y para el post-test esta percepción aumenta al 6%.

Para el caso de la categoría “Porque es tomar en cuenta a alguien” en el pre- test se obtiene el 11%, esta categoría estuvo compuesta por respuestas que emitió el alumnado como: “porque todos tenemos derechos a ser escuchados”, “es algo que tienen que tomar en cuenta”,

“porque nos deben tomar en cuenta”, “porque requiere que escuches a los demás”, por otra parte, al concluir el proyecto esta categoría no aparece en el post test dando como resultado 0%.

Pasando a otro tipo de respuestas encontramos las que conformaron la categoría de “otra” como son: “somos libres”, “todo ser humano tiene derechos buenos y dignos”, “debemos ser participantes de todo”, “tenemos que participar”, “porque es bueno para aprender”, “no tenemos la edad para tener un compromiso”, “por qué te beneficia”, y algunas respuestas no completaron la idea y es por esto que la frecuencia resultante de esta categoría es el 26 %, para el post test, las respuestas que componen la categoría de “otra” se dan de ambigua “porque si”, “porque no son propensos al voto”, por lo anterior se obtiene el 15 % de esta categoría, cabe notar que el descenso de esta cifra se puede deber a que el alumnado en el post test concluye el proyecto con una idea definida sobre la participación como un derecho y sus respuestas pudieran estar contenidas en otras categorías de respuestas.

En cuanto a la frecuencia de respuesta “no sé o no contestó” se obtiene el 23 % en el pre test y 32% para el post test, ante estas cifras se debe considerar que el posible incremento de porcentaje en el post test se debió, a que en la segunda mitad del proyecto se incorporaron nuevas alumnas y alumnos, por lo cual podría considerarse el desconocimiento parte de este grupo de alumnos ante el hecho de participar y no haber contado con la experiencia de haber iniciado el proyecto con el resto del grupo.

De lo anterior se puede inferir que las y los alumnos después de participar en el proyecto consideraran a la participación como un derecho que se tiene que cumplir y lo relacionan un medio de expresión, Corona y Morfín, (2001) resaltan la importancia de la participación porque llega a ser una actividad para el desarrollo humano que permite en mayor medida que cada miembro del grupo despliegue sus atributos y potencialidades individuales y haga aportes decisivos a la vida del conjunto.

Cabe mencionar que es un avance significativo que se puede atribuir a la ejecución del proyecto Trilla y Novella (2001) consideran que la participación real y efectiva implica tres grandes condiciones: reconocimiento del derecho a participar; disponer de las capacidades

necesarias para ejercerlo y que existan los medios o los espacios adecuados para hacerlo posible, aunque el grupo no responden concretamente ¿por qué consideran que participar en un derecho?, las respuestas reflejan reconocimiento y capacidad de participar cuando las y los participantes responden que la participación “es algo que se tiene que cumplir”, “porque es un derecho” y “tenemos derecho a expresarnos”, reconocen que se encuentran en la facultad de ejercer ese derecho por medio de su expresión.

Una vez que identificamos que al concluir el proyecto las y los alumnos son capaces de tener una idea sobre el derecho a la participación como una garantía que les pertenece y que se debe cumplir fue importante conocer los lugares o espacios donde participan y será en la tabla 6 donde el alumnado de a conocer estos espacios donde consideran que pueden participar.

Tabla 6 Porcentaje de frecuencia de respuestas a la pregunta ¿En qué lugares consideras que puedes participar?

| Respuestas | Porcentajes | |
|------------------------------|--------------------|------------------|
| | Pre-test | Post test |
| Escuela | 37 % | 29% |
| Hogar | 11 % | 3% |
| Otra (Otros lugares) | 35 % | 11% |
| No sabe y no contestó | 17 % | 11% |
| En todas partes | | 47% |

Fuente: Elaboración propia

De acuerdo con los resultados de la tabla 6, al iniciar el proyecto, la categoría de repuestas “escuela” se situaba cómo el lugar que los estudiantes reconocían en mayor proporción como espacio de participación y obtiene 37 % en el pre test y para el post test este porcentaje decrece con el 29%, posteriormente se encuentra la categoría “hogar” que obtuvo 11% en el pre test y 3 % en el post test, otro tipo de respuestas que indican el alumnado es “otros lugares”, para el inicio del proyecto el pre test sitúa una cifra del 35% y al concluir el post test la cifra decrece en 11%, se debe indicar que de esta categoría aparecen respuestas que no responden

muy bien a la pregunta como: “Depende de que quiera decir” otras respuestas son “como en proyectos” y “preguntas escolares” haciendo alusión a los instrumentos aplicados.

Es de llamar la atención que en el post test aparece una nueva categoría y resulta ser la cifra más alta de esta tabla con el 47%, esta cifra se debe a que la mayoría de las respuestas que componen esta categoría las y los estudiantes refieren a que su participación se encuentra “en todos lados” y “en todas partes”, de lo anterior podemos tener un indicio de que las y los alumnos ya no conciben al hogar y la escuela como los únicos lugares en donde pueden participar, ya que el porcentaje de respuestas en la categoría escuela y hogar disminuye en el post test, esto puede representar que el proyecto expandió las ideas sobre ámbitos en donde los alumnos pueden participar.

Se puede pensar que estas respuestas se deben a que las actividades realizadas por el grupo no sólo se enfocaron al espacio escolar. Como se puede leer en el apartado de la experiencia de APS de este documento, las y los alumnos organizaron actividades dirigidas a otros espacios, como por ejemplo la solicitud de árboles a la comisión de Derechos Humanos, la solicitud al ayuntamiento de Querétaro de maquinaria para la actividad de la faena. Estas solicitudes se dieron por medio de documentos dirigidos a estos organismos, por otro lado “la faena para recolectar basura” también implicó solicitar el apoyo a las y los padres de familia, al pasar a las respuestas que el alumnado expresó en este cuestionario y que componen la frecuencia “en todas partes” son: “En la escuela u en otro lugar de mi colonia, en clase, en una plática, en una reunión, en todas partes”, “en todas partes”, “en todo lugar”, “en todos lados”

Una orientación que nos ofrece Crowley 1998 (citado en Espinar 2002) acerca de esta situación pues menciona que la participación de los niños en la comunidad parece ser el espacio más apropiado para una intervención infantil efectiva, la participación de los niños en la comunidad está relacionada directamente con el derecho que tienen a contribuir en la definición de las condiciones sociales en las que viven, lo que significa, opinar, decir y ser tomados en cuenta cuando se definen políticas locales.

Por lo anterior podemos señalar que la categoría predominante en la tabla 6 “en todas partes” es un indicio que aportan las y los estudiantes al reconocer otros espacios donde ellas /as pueden participar y una vez de saber que el estudiantado no restringe su participación aun solo ámbito también es importante conocer de qué forma realizan esta participación, es por ello que la en la tabla 7 muestra las respuestas que el alumnado emite ante la pregunta cómo puedes participar.

Tabla 7 Porcentaje de frecuencia de respuestas a la pregunta ¿Cómo puedes participar?

| Respuestas | Porcentajes | |
|---------------------------------|--------------------|------------------|
| | Pre-test | Post test |
| Hablando | 13% | 14% |
| Dando ideas o mi opinión | 26 % | 14% |
| Alzando la mano | 15 % | 23% |
| Colaborando | 13 % | 9% |
| Otra | 13 % | 17% |
| No sabe/no contestó | 21 % | 23% |

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados de esta pregunta muestran un porcentaje de frecuencias de respuestas que señalan a la comunicación oral como el medio más utilizado por esta generación de estudiantes para participar, la primera categoría de la tabla 7 se ve representada por respuestas como “hablando” con el 13% en el pre-test y 14% en el post test, otro tipo de respuestas que integraron esta categoría fue: diciendo.

En la opción “dando ideas o mi opinión” decrece de 26% en el pre-test a 14% en el post-test, pudiera ser que esta disminución se deba a que, ante la acción de participar lo primero que se les viene a la mente es alzar la mano para después dar una idea, es por esto que se llega

a deducir que las respuestas relacionadas con “alzando la mano” obtiene el mayor porcentaje en la mayoría de las frecuencias, al revisar este porcentaje de frecuencia en el pre-test se obtiene el 15% y 23% en el pos-test, en este caso, puede ser que este incremento se deba a una mayor organización en el grupo, pues al iniciar el proyecto las ideas y propuestas que aportaban los estudiantes era de forma desorganizada, el comenzar a participar levantando la mano y solicitar su turno es tuvo en cuenta una forma de organizarse, de expresarse coherentemente y de otorgar la oportunidad de que otras/os participaran. En la parte inferior de tabla 7 encontramos la opción de “no sabe/no contestó” que obtuvo 21% en el pre test y el pos-test 23%, al parecer el incremento en esta categoría se puede explicar en base al ingreso de nuevas alumnas/os al nuevo ciclo escolar ya que no iniciaron el proyecto y por lo tanto al concluir el proyecto no cuentan una idea clara para definir como pueden participar.

Se puede comentar que la pregunta ¿Cómo puedes participar? buscó que los estudiantes definieran la forma en que participaron sin determinarles el ámbito o el momento de su participación como sucede en otras tablas donde el cuestionamiento define el ámbito de participación como sucede en las tablas 11 y 12 donde se pregunta la alumnado ¿cómo participan en el ámbito escolar?

Para finalizar se puede comentar que la incorporación de nuevos estudiantes significó una variación de respuestas en la tabla actual y como se verá en la tabla 8 donde se pregunta directamente al alumnado en que piensa cuando escucha la palabra participar, en este caso se puede observar la aparición de nuevas respuestas en el pos test.

Tabla 8 Porcentaje de frecuencia de respuestas a la pregunta cuando escuchas la palabra “participar” ¿en qué piensas?

| Respuestas | Porcentaje | |
|------------------------|------------|------------|
| | Pre-test | Post test |
| Dar una opinión | 54% | 35% |
| Hablar o decir | 11% | 4% |

| | | |
|--------------------------------------|------------|------------|
| Ayudar/Colaborar | 19% | 21% |
| Participar | 8% | |
| Expresarte | | 8% |
| Mostrar interés por los demás | | 10% |
| Trabajo en equipo | | 10% |
| Dialogar | | 4% |
| No contestó | 3% | 0% |
| Otra | 5% | 2% |

Fuente: Elaboración propia.

Algunas de las respuestas que formula el alumnado en relación a la categoría “dar una opinión” se encuentran: decir lo que pienso, expresar u opinar sobre el tema que se está hablando, en este caso esta categoría tienen un descenso en el post-test pues al iniciar el proyecto las y los estudiantes consideraban opinar en un 54% mientras que en el post test decrece al 35%. Para el caso de las respuestas de la categoría hablar o decir se presentó el mismo fenómeno pues en el pre-test representó 11% y para el post-test a 4%.

Se puede considerar que la disminución en el post test se debe a dos posibles factores, el primero tiene ver que con los nuevos alumnos/as que se integraron en la segunda parte del proyecto y por otra parte se puede interpretar que después del proyecto los alumnos no sólo piensan en hablar o emitir su opinión, ahora encuentran otras formas de participar, pues se presentaron respuestas como: ayudo porque es lo correcto, ayudo en lo que se, cuando colaboras, das tu apoyo para alcanzar una meta, cuando trabajamos en equipo u otras personas.

También se puede apreciar que en el post test desaparece la categoría de “participar” que el pre test tiene el 8%, lo mismo sucede con la opción de “no contesto” pues en el pre test cuenta con el 3% en relación a la frecuencia de respuestas y para el post test 0 %. Por otra parte cuando se finaliza el proyecto y se analizan las respuestas en el post test se puede observar que emergen nuevas respuestas como: “expresarme” con 8%, “mostrar interés por los demás” 10%,

“trabajo en equipo” 10% y “dialogar” 4%, de aquí podemos identificar que estas formas que encuentran los estudiantes se apegan a ciertas condiciones de derechos y obligaciones como el derecho de participar que se encuentra en la Convención de Derechos del Niño (1989) en su artículo 15 del derecho de asociación indica que los niños y niñas pueden asociarse libremente, crear asociaciones y reunirse pacíficamente, *siempre que no se vaya en contra de los derechos de otras personas*, por lo anterior es importante tener en cuenta que a partir del trabajo colaborativo se fomente este derecho y a partir de este ejercicio reconocer las obligaciones que se generan de la participación como tener en cuenta otras/os individuos sin vulnerar sus derechos.

Cabe mencionar que algunas de las actividades desempeñadas en el transcurso del proyecto fueron dirigidas al trabajo en equipo, algunos ejemplo de estas actividades fueron guiadas por la maestra de español quien orientó a los equipos de alumnos/as para presentar el proyecto con los grupos que integran el plantel, las solicitudes que fueron el resultado de oficios dirigidos a instituciones de gobierno y dirección de la escuela, estas acciones que fueron desarrolladas por los alumnos se pueden ubicar en lo que Trilla y Novella (2001) denominan como una participación proyectiva, estos autores explican que en este tipo de participación el sujeto no se limita a ser un simple usuario, sino que hace algo más que opinar, se convierte en agente de responsabilidad porque puede participar desde adentro, siente como propio el proyecto, para llegar a este tipo de acciones el papel de los adultos y las instituciones es el de intervenir para desarrollar tales competencias y ampliar las posibilidades de participación, el adulto facilita espacios, momentos así como posibilidades de encuentro de los niños.

Una vez que observamos en la tabla 8 como el alumnado encuentra otra forma de participación al finalizar el proyecto y que gracias al cuestionamiento anterior, cuando escuchas la palabra participar ¿en qué piensas? nos permitió conocer las ideas que tuvo el grupo de estudiantes en relación a la participación la cual fue en su mayoría enfocada a la colaboración y ayuda, también fue necesario preguntarles cuando decidían participar, para ello se realizó la pregunta ¿Cuándo participas? A través de este cuestionamiento nos permitió conocer las ideas del alumnado que se verán reflejadas en la tabla 9, esta tabla nos ofrece un acercamiento sobre qué circunstancias o momentos las y los estudiantes decidieron participar durante el proyecto.

Tabla 9 Porcentaje de frecuencia de respuestas a la pregunta ¿Cuándo participas?

| Respuestas | Porcentaje | |
|--|-------------------|------------------|
| | Pre-test | Post test |
| Cuando es necesario o quiero opinar | 3% | 45% |
| Otra | 14 % | 21% |
| Cuando tengo oportunidad | 21% | 9% |
| Cuando me lo piden o preguntan | 15 % | 12% |
| Actividades de clase | 15% | |
| Casi no participo | 10 % | 3% |
| No se / no contestó | 21 % | 9% |

Fuente: Elaboración propia.

Ante la pregunta ¿Cuándo participas? las y los estudiantes responden en el pre-test “cuando es necesario o quiero participar” con el 3%, mientras que en el post-test esta cifra alcanza 45%, las respuestas que componen esta categoría fueron: “porque conocen” o “les interesa el tema”, ante el porcentaje alcanzado en el post test se puede indicar que los y las alumnas ya no esperan la oportunidad de poder expresarse o participar.

Lo anterior se relaciona con la frecuencia de respuestas “cuando tengo la oportunidad” que presentó un 21% al iniciar el proyecto y al finalizar el mismo esta cifra decrece a 6%, de esta disminución de porcentaje puede apuntar lo mencionado anteriormente donde las y los estudiantes ya no esperan a que se propicie la oportunidad de participar, también se puede indicar un cambio de actitud en el alumnado pues después de realizar las actividades que implicaron participación durante el proyecto, se puede apreciar que el alumnado obtiene confianza y decisión para participar esto se relaciona con el tipo de participación deseable en la sociedad pues según Trilla y Novella, (2001) denomina metaparticipación al tipo de participación donde en el individuo solicita genera nuevos espacios para participar, otra característica que

aparece en la metaparticipación es que este individuo es que quien o quienes toman la palabra porque se encuentran confinados al silencio y luchan por ejercer la democracia participativa.

Otra frecuencia de respuesta interesante es “cuando me lo piden o preguntan” que presentaba un 15% en el pre-test y 9% en post-test, esta frecuencia nos remite a las circunstancias que se presentan en el aula pues según observaciones registradas en el diario de campo (10 de marzo dentro de la actividad de motivación, 28 y 29 de marzo en la actividad de diagnóstico) algunas actividades de clase hacían participar a las y los alumnos de forma individual o participaban quienes conocían o tenían alguna idea del tema, esta condición de participar solo “cuando me lo piden” se relaciona con la frecuencia de respuestas “actividades de clase”, en este caso el porcentaje de frecuencia del pre test es de 15 % y para el post test esta frecuencia de respuestas presenta un valor de 0%, estas dos frecuencias tienen se relacionan porque ambas categorías presentan la característica de pasividad pues el alumno solo participaba cuando se le solicitaban y estaba restringido al interior del aula, cabe señalar que la cifras anteriores cambiaron al finalizar el proyecto porque las actividades realizadas por el alumnado no se limitaron al aula de clase y fue una estrategia de enseñanza alternativa que dio apertura al aprendizaje fuera del aula.

Como se ha mencionado el proyecto de Aprendizaje Servicio permitió realizar actividades de participación fuera aula pero no debemos olvidar que también en el aula se puede llevar a cabo las acciones de aprender para servir, por lo anterior fue importante cuestionar a las y los estudiantes sobre cómo participan dentro del aula, por ello la pregunta de la 10 nos muestra las ideas sobre cómo se realizó la participación al interior del aula y si existió alguna modificación durante el proyecto en relación a la participación.

También se notará que existe una cierta coincidencia entre la tabla actual y la tabla 10 pues de las respuestas que expresan los estudiantes tiene un rasgo de asertividad para participar pues ellas/os deciden cuando participar y relegan la idea de esperar la oportunidad para participar, dentro de esta decisión encontramos repuestas como: “cuando sé que decir”, “cuando quiero”, “cuando puedo hacerlo y quiero”, “cuando me importa y es necesario”.

Tabla 10 Porcentaje de frecuencia de respuestas a la pregunta ¿Cómo participas en tu salón?

| Respuestas | Porcentajes | |
|--|--------------------|------------------|
| | Pre-test | Post test |
| Dando mi opinión | 25% | 18% |
| Levantando la mano | 30% | 39% |
| Otra | 23% | 18% |
| Actividades de clase (Ayudar) | | 21% |
| No se /no contestó | 23% | 3% |

Fuente: Elaboración propia.

Como se puede observar en la tabla 10 existen cambios significativos, tal es el caso de la primera categoría “dando mi opinión” la cual presenta un 25% en el pre test y 18% para el post test, dentro de las respuestas que integran esta categoría se encuentran: “diciendo y opinando”, “dando mi punto de vista“, “dando opiniones y dando mi respuestas”, se puede notar que esta categoría decrece en el post test, esto puede indicar que opinar ya no es una opción tan frecuente para el alumnado y se ve reflejado en el post test pues aparece una nueva categoría “actividades de clase”, algunas de las respuestas que integraron esta categoría son: “teniendo mis trabajos y ayudando”, “ayudando a mi equipo”, “escuchar bien las indicaciones”, “para tener una buena respuesta”, “saber poner atención lo cual casi no hago”, en este caso pareciera que al terminar el proyecto el alumnado reconoce otra forma de participar en el aula y llama la atención que las respuestas que indican las y los estudiantes refieren a ciertos aspectos de una actitud de respecto pero al mismo tiempo se tiene en cuenta a la ayuda mutua.

Otra categoría de respuesta que dan a conocer las y los estudiantes se puede encontrar “levantar la mano” que obtiene el 30% en el pre-test, para el post-test el porcentaje anterior es superado y logra el 39%, este aumento se puede deber a una mejor organización por parte del alumnado al momento de participar, pues de acuerdo a lo observado y registrado en el diario de

campo, el grupo presentaba una desorganización al momento de participar y con ello no se podía establecer un dialogo para crear consenso.

Para la categoría de respuesta “otra” se obtiene 23 % en el pre test y 18 % en el post test, ante esta disminución se puede indicar que debido a las distintas actividades que presentó el proyecto, permitió desafiar al alumnado así como utilizar o idear diferentes modalidades de participación más allá de la opinión, por ello la disminución en el porcentaje de esta categoría se puede explicar a que las respuestas que emite el alumnado podrían estar contenidas en otras categorías, por último se debe señalar que algunas de las respuestas que emiten las y los alumnas no tiene relación con el cuestionamiento ¿cómo participas en salón? es por ello que la categoría “otra” está integrada de repuestas como: “bien”, “sentarse”, “escuchando” y otras que no tienen que ver con la pregunta, para el pos-test se contemplan respuestas como “bien”, “poniendo atención en clase” y “cuando preguntan.

Los aspectos de ayuda a otros compañeros estuvieron presentes en el aula, pues gracias a las actividades que presentaron en este caso la escuela fue el lugar donde se llevaron a cabo las actividades de Aprendizaje Servicio por esto fue necesario incluir la siguiente pregunta ¿Cómo participas en tu escuela?, pues es indispensable conocer cuáles fueron las formas en las que el alumnado participo durante el proyecto.

Tabla 11 Porcentaje de frecuencia de respuestas a la pregunta ¿Cómo participas en tu escuela?

| Respuestas | Porcentajes | |
|---------------------|-------------|-----------|
| | Pre-test | Post test |
| Hablando | 7% | 3% |
| Dando mi opinión | 7% | 20% |
| Levantando la mano | 11% | 14% |
| De forma correcta | 7% | |
| Pidiendo la palabra | 4% | |

| | | |
|---|------------|------------|
| Participando | 4% | |
| Casi no participo | 7% | |
| Ayudando | 11% | 14% |
| otra | 26% | 11% |
| No sé / no contestó | 15% | 17% |
| Actividades relacionadas al proyecto APS | | 20% |

Fuente: Elaboración propia.

En la pregunta ¿cómo participas en tu escuela? muchas de las respuestas tienen que ver con hablar y dar una opinión, para la primera frecuencia de respuestas “hablando”, se obtiene una frecuencia de respuestas del 7% en el pre-test y al concluir el proyecto la cifra llega a 3%.

“Levantar la mano” es una de las respuestas que vuelve a aparecer como en la tabla anterior (tabla 10) y se presenta con el 11% en el pre test y el post test obtiene el 14 % en cuanto a la frecuencia de respuestas. Aunque este tipo de respuestas se mantienen antes y después del proyecto existen otras categorías que sólo aparecen en el pre test pero al finalizar el proyecto las y los estudiantes ya no toman en cuenta respuestas como: “de forma correcta” con el 7%, “pidiendo la palabra” 4%, casi no participo 7% y “participando” con el 4%.

Por otra parte las respuesta que involucraron un sentido de colaboración como “ayudando” aparece con el pre-test 11% y para el post-test el porcentaje queda en 14%, este porcentaje nos permite observar una diferencia en donde las y los estudiantes comprenden que ayudar es otra forma de hacer valida su participación. Esta modalidad de participación, nos da un acercamiento sobre los factores que involucra ayudar a otros y que podría tener su causa en empatía y tolerancia que actúan en el individuo para considerar a sus semejantes como sujetos de respeto y reconocimiento, los rasgos anteriores tiene el factor necesario para considerar que los alumnos de este grupo comenzaron a tener en cuenta la inclusión escolar (Hirmas y Ramos, 2013).

Otra categoría que aparece en el post test está relacionada con la participación a través de “actividades del proyecto APS” con el 20% en el post test, las respuestas que integran esta categoría fueron: “haciendo cosas como poner la basura en su lugar”, “en los proyectos dando mi opinión y lo que pienso”, “apoyando”, “en oficios (realizar documentos)”. Este porcentaje se deriva de las actividades que los estudiantes desarrollaron durante el proyecto de Aprendizaje Servicio pues estas acciones tuvieron relación directa con las escuela y al mismo fueron significativas para ellas y ellos, estas tareas fueron la reforestación de las zonas verdes, sacar basura de la escuela, difundir así como solicitar del apoyo de los compañeros de otros grupos para la campaña de reciclaje, por ultimo realizar oficios para establecer contacto y solicitar apoyo ante autoridades educativas.

Por otra parte, la siguiente tabla muestra los resultados ante la pregunta ¿tus maestros te invitan a participar? El cuestionamiento anterior se implementó ya que las y los docentes fueron parte fundamental para que el aprendizaje en el aula estuviera relacionado con el servicio realizado, por lo anterior en la tabla 12 se pueden encontrar los resultados donde el alumnado expresa si fueron tomados en cuenta por sus maestros y si estos promovieron la participación entre el grupo de estudiantes.

Tabla 12 Porcentaje de frecuencia de respuestas a la pregunta ¿Tus maestros te invitan a participar?

| Respuestas | Porcentaje | |
|---------------------|------------|------------|
| | Pre-test | Post test |
| Siempre | 28% | 48% |
| Muchas veces | 28% | 12% |
| Pocas Veces | 23% | 33% |
| Nunca | 0% | 0% |
| No contestó | 21% | 6% |

Fuente: Elaboración propia.

Como se puede observar en la tabla 12 cuando las y los estudiantes responden a la pregunta ¿Tus maestros te invitan a participar? existe un porcentaje considerable en relación a las respuestas emitidas por los alumnos y que indica que “siempre” participan en clase, estos porcentajes alcanzan 28% en el pre test y 48% post test.

En la categoría “muchas veces” se obtiene el 28% en el pre test y 12% para el post test, otra opción de respuestas es “pocas veces” la cual cuenta con el 23% en el pre test y 33 % respecto al post test, la opción de “nunca” queda en 0% para ambas test y por último se encuentra la categoría de respuestas “no contestó” que disminuyeron en el post test y se puede observar que al iniciar (pre test) el proyecto 21% de las respuestas quedaron en blanco y para el post test sólo se obtiene el 6%, lo anterior nos indica que después del proyecto hubo un mayor interés por contestar el cuestionario de participación y que las y los maestros propiciaron la participación entre estudiantes.

Pasando a la tabla 13 podemos encontrar las razones y las forma en que las y los maestros invitaron a participar a las y los estudiantes, esta tabla resulta ser complementaria a la tabla actual, pues como se ha mencionado el alumnado expresó, que si existió el fomento para participar, es por esto que la siguiente tabla buscó conocer las formas en que se suscitó la invitación por parte de los maestros para promover la participación dentro del grupo de alumnos.

Tabla 13 Porcentaje de frecuencias de respuestas acerca de las formas en que las y los docentes propician la participación Respuesta a la pregunta anterior: ¿De qué forma?

| Respuestas | Porcentaje | |
|---------------------------------|------------|-----------|
| | Pre-test | Post test |
| Cuando los maestros me lo piden | 13% | 15% |
| En actividades de clase | 18% | 15% |
| Opinando | 13% | 24% |

| | | |
|---------------------------|------------|------------|
| Levantando la mano | 13% | 6% |
| Otra | 21% | 21% |
| No sé/ no contestó | 23% | 21% |

Fuente: Elaboración propia.

Una vez que se observaron los resultados de la tabla anterior donde las y los alumnos indican que las y los maestros brindan la oportunidad para que participen dentro del aula, la tabla 13 (tabla actual) muestra las formas en que los estudiantes participaron al momento que el profesorado realizó dicha invitación, en este caso la primera categoría “cuando los maestros nos lo piden” se presenta en el pre test con un 13% y un ligero aumento para el post test con el 15%, algunas de las respuestas que integraron esta categoría fueron: “me piden ser parte de un equipo”, “me preguntan”, “nos dicen que participemos”, “lo que se lee en clase” y “muy a fuerzas cuando estas distraído”, “ellos buscan la manera de preguntarme algo”, “me preguntan mi opinión”, “pasando al frente”, como se puede apreciar estas respuestas denotan otra actitud al concluir el proyecto pues la lectura que se obtiene de estas últimas respuestas es que las y los docentes procuran la participación entre el alumnado.

Cuando las respuestas se dirigen directamente a la categoría de “actividades de clase” del pre test se obtiene 18% y 15 % en el post test. De esta categoría se observa una postura diferente en cuanto a las respuestas resultantes como: “opino sobre el tema”, “cuando trabajamos juntos”, “para ganar decimas”, como se puede observar en esta categoría la cifra del pre test es mayor que la del post test y se podría pensar que este descenso se debe a que las actividades de clase estuvieron fuera del aula, otro factor que se pudo inferir para explicar este resultado es que las y los alumnos de nuevo ingreso no tiene bien concebida la idea de participar y sus respuestas estén contenidas en otras categorías como la de “otra” o “no contestó”.

La categoría “opinando” presenta un 13 % en el pre test y 24% en el post test, esto nos indica que opinar es una forma frecuentemente de participar cuando el docente lo solicita, en este caso se debe señalar las respuestas que integran esta categoría fueron: “a veces participo”, “haciendo preguntas”, “dando respuestas”, “decir lo que pienso”, de estas respuestas se puede observar existe una participación proyectiva pues a diferencia de la primera categoría presentada

en esta tabla 13 “cuando los maestro me lo piden”, la categoría “opinando” es una muestra de que los alumnos ya no esperan la oportunidad para participar, esta característica es un buen signo de democracia que concuerda con lo indica Hart (1992) la participación es el medio por el cual se comparten decisiones y se construyen democracias, además de fortalecer la democracia Saborit , Prado, Cerradelo y Gil, (s.f.) la participación tiene un efecto positivo en el individuo pues genera un progreso en la confianza e iniciativa además de situarlos como sujeto social con la capacidad de expresar sus opiniones.

De lo anterior se puede deducir que antes del proyecto la participación era en la clase y para la clase, sin iniciativa o motivación por parte de las y los estudiantes, esto implicó según Trilla y Novella (2011) una participación simple en donde las y los estudiantes sólo eran espectadores, para el finalizar el proyecto se puede reconocer que este grupo de estudiantes dejó de ser espectador para ejercer su oportunidad de participar a través de su opinión, este tipo de participación es catalogada como consultiva pues Trilla y Novella (2011) menciona que es una participación que supone escuchar a las y los participantes, también se les demanda su parecer sobre asuntos que les conciernen, la explicación anterior tiene que ver con a las respuestas que emite el grupo y que nos da un indicio de que la participación se modificó pues las y los estudiantes perciben que el profesorado los invita a participar, por lo anterior fue muy frecuente que el alumnado respondiera “opinar” ya que fue un medio para que el alumnado participara, en este aspecto debemos pasar a conocer sobre qué cosas el alumnado pueden opinar y tomar decisiones, por tal motivo la pregunta en la tabla 14 está destinada a conocer ¿Sobre qué cosas puedes tomar decisiones en tu escuela?.

Tabla 14 Porcentaje de frecuencia de respuestas a la pregunta ¿Sobre qué cosas puedes tomar decisiones en tu escuela?

| Respuestas | Porcentajes | |
|--|-------------|-----------|
| | Pre-test | Post test |
| Sobre trabajos de clase | 5% | 39% |
| Sobre problemas en clase o en la escuela | 36 % | 12% |

| | | |
|---------------------------|-------------|------------|
| Otra | 28 % | 27% |
| No sé, no contestó | 31% | 21% |

Fuente: Elaboración propia.

Como se puede observar en la tabla 14 se encuentra la primera categoría “sobre trabajos de clase” que en el pre test obtiene 5% y 39% para el post test, en este caso las respuestas que se derivan de esta categoría son: “sobre trabajos de clase, en proyectos, sobre el respeto, sobre mis decisiones y estudios, sobre temas del aula”.

Cuando se presenta la categoría “sobre problemas en clase o en la escuela” 36 % y 12 % en el post test de las respuestas que integran esta categoría son ideas que refieren orden como: “la limpieza y la educación”, y en otro tipo de respuestas se encuentran dinámicas escolares como: “las elecciones estudiantiles”.

Para el caso de respuestas que integran la categoría de “otra” se encuentran ideas que refieren a cuestiones personales como: “con quien juntarme”, “sobre de mí no de otras cosas”, “sobre cómo quiero que me traten”, “cosas personales” estas respuestas representan 28% en el pre test y para el post test se obtiene el 27%.

Como se ha observado el porcentaje más alto nos da un acercamiento sobre el tipo de decisiones que el alumnado toma en el aula después de concluir el proyecto pues en el post test se puede apreciar un porcentaje considerable que señala que la participación que se generó en aula fue dirigida a trabajos de clase, el factor positivo sobre la toma de daciones por parte de los alumnos no remite a lo comentado por Corona y Morfin (2001) que nos mencionada que gracias a proyectos que involucran participación las y los alumnos adquieren confianza y decisión esto da como resultado una buena preparación para la ciudadanía pues el acto de participar está presente en la sociedad que incursionará el alumno al finalizar su educación

Por otra parte, se debe acercar y hacer conocer a los docentes, prácticas de participación para ser implementadas en el aula, pues como algunos teóricos afirman, la importancia de la participación radica en ser un elemento fundamental para la democracia, pues a través de esta

práctica la ciudadanía fortalece el sistema democrático del país y es una de las metas a alcanzar dentro de la preparación del nivel de secundaria.

4.2 Ideas de inclusión

Los resultados que se presentan en el siguiente apartado son los datos obtenidos a través del cuestionario de inclusión y que fueron comparados con del diario de campo y la bitácora de COL, esta bitácora brindó información directa sobre las ideas de cada actividad desempeñada por cada participante, también cumplió con el objetivo de realizar el proceso de reflexión durante todo el proyecto. El diario de campo ayudó a tener una concepción más amplia sobre la inclusión, dado a que uno de nuestros objetivos estuvo enfocado a identificar los cambios de comportamiento en los participantes con respecto a la inclusión. Para llevar a acabo lo anterior se observaron actividades que ponían en juego la tolerancia, el respeto, el trabajo colectivo, el ambiente colaborativo y en apoyo para el aprendizaje.

Las observaciones fueron realizadas desde el primer día que se incursionó al campo y fueron anotadas en nuestro diario de campo, estas observaciones sirvieron para conocer las ideas iniciales que el alumnado tenía sobre inclusión, es así como estas anotaciones fueron comparadas con el cuestionario de inclusión el cual aportó resultados sobre las ideas finales que tuvieron las y los estudiantes sobre inclusión.

Para apreciar los resultados finales sobre las ideas de inclusión contenidas en las siguientes tablas se realizó un proceso de selección sobre los indicadores de inclusión, dichos indicadores se encuentran contenidos en el documento *Índice de inclusión* de Booth y Ainscow (2001), como primer paso para la creación de las tablas de este apartado se seleccionaron las dimensiones relacionadas con el ámbito educativo para después escoger los indicadores que aportaran información sobre la inclusión escolar y en el aula, finalmente nos apoyamos en las preguntas que se desprenden de los indicadores de inclusión y que sirven para clarificar cada uno de los indicadores para elaborar el cuestionario de inclusión que fue aplicado al grupo de alumnos.

Una vez aplicado el instrumento de inclusión se obtuvieron diferentes respuestas otorgadas por cada alumno, estas respuestas se contabilizaron y se agruparon por su similitud para obtener la frecuencia, como una respuesta podía estar ubicada en más de una categoría se calculó el porcentaje de frecuencia de las respuestas por lo que, en las tablas, el porcentaje presentado corresponde a la frecuencia de respuestas no así al número de estudiantes que respondieron el instrumento.

Para iniciar este apartado de tablas, se contemplaron las preguntas que creímos más importantes en relación a la inclusión escolar como el trabajo colaborativo que estimula el respeto y tolerancia entre individuos, por lo anterior en la siguiente tabla se cuestionó al alumnado si ellos y ellas ofrecen ayuda cuando es necesario.

Tabla 15 Porcentaje de frecuencia de respuestas a la pregunta ¿Los estudiantes ofrecen ayuda cuando es necesario?

| Respuestas | Porcentajes |
|---------------------|--------------------|
| Siempre | 10% |
| Muchas veces | 31% |
| Pocas veces | 45% |
| Nunca | 14% |

Fuente: Elaboración propia.

Cuando se cuestiona a las y los alumnos sobre si las y los estudiantes ofrecen su ayuda cuando es necesario, el porcentaje más alto se encuentra en la opción de “pocas veces” con el 45%, seguido del anterior porcentaje se encuentra el 31% con la opción de “muchas veces”, “nunca” con el 14%, y la opción “siempre” termina el proyecto con el 10 %.

Para poder determinar si el del proyecto de APS incidió en alguna forma con las respuestas de la tabla 15 debemos comentar sobre las observaciones iniciales del proyecto, estas observaciones señalan que los alumnos ofrecen su ayuda sólo cuando alguien no entiende del

tema de clase, para ser más precisos las observaciones fueron realizadas durante la etapa de diagnóstico pues esta parte del proyecto sirvió para conocer las nociones iniciales sobre participación y colaboración, se estuvo presente en materias como matemáticas y se observó que la participación en clase era reservada o de poca participación, esto porque la materia estaba enfocada a evaluar los conocimientos de forma individual, por lo tanto estas actividades no propiciaban la ayuda de parte de otros compañeros pues eran actividades para una calificación individual. Ante esta situación y al no haber actividades o estrategias para que los alumnos colaboren o participen en ayuda a otros/as compañeros/as llegan a ser barreras que impiden el aprendizaje Boot y Ainscow (2001).

Por otra parte la opción de 45% en el cuestionario de inclusión que representa la opción de pocas veces supera a otras frecuencias como: “muchas veces” con el 31%, “nunca” con el 14% y “siempre” con el 10 %, esto se puede explicar que el factor de ayuda estuvo contenido en las acciones cerca del final de proyecto y la estimulación no fue suficiente.

Las observaciones antes mencionadas podrían indicar que al inicio de proyecto los aspectos de ayuda sólo estaban dirigidos hacia acciones de ayuda cuando alguien no entiende del tema, para los resultados del cuestionario de inclusión indican que las actividades tuvieron un impacto positivo solo en para los porcentajes de “muchas veces” obteniendo el 31% y “siempre” con el 10%, para los porcentajes de “pocas veces” y “nunca” pudiera inferirse que no todas y todos los participante se les presento la oportunidad de ayudar, también existe la posibilidad de que estos porcentajes estén compuestos por estudiantes que no se integraron al proyecto desde el inicio y no cuentan con las nociones de ayudar a otras/os compañeras/os.

Sin embargo más allá de los resultados de la tabla 15, la tabla 16 ofrece respuestas sobre porque consideran que “siempre”, “muchas veces”, “pocas veces” o “nunca” los estudiantes ofrecen su ayuda cuando es necesario, en este caso la tabla 16 nos ofrece razonamientos más claros sobre la elección de las opciones anteriores, en ella se encuentran respuestas emitidas por las y los alumnos como: hay oportunidad de ayudar, no hay interés por los demás, pocos ofrecen su ayuda y no surge la oportunidad.

Tabla 16 Porcentaje de frecuencia de respuestas a las razones que consideran ¿Por qué?

| Respuestas | Porcentajes |
|---|--------------------|
| Hay oportunidad de ayudar | 41% |
| Porque no tienen interés por los demás | 27% |
| Pocos ofrecen ayuda | 14% |
| No surge la oportunidad | 4% |
| Otra | 7% |
| No contesto | 7% |

Fuente: Elaboración propia.

Como se ha mencionado, la tabla 16 ofrece respuestas que nos ayudan a comprender porque las y los alumnos creen que son “pocas” o nulas las ocasiones que ofrecen su ayuda, dentro de las respuestas que encontramos, el 41% indica que “hay oportunidad de ayudar”, dentro de las respuestas que componen esta categoría se encuentran: “porque somos solidarios”, “porque si apoyo a otro él lo agradecerá”, “apoyando a otros”, “todos necesitamos apoyo”, “cuando alguien no entiende del tema, se necesita ayuda”, al retomar estas respuestas podemos dar cuenta que existe un enfoque positivo en relación a otorgar ayuda.

Como se pude apreciar, estas ideas son el resultado al finalizar el proyecto, nociones indican colaboración y apuntan a un impacto en el desarrollo social de las los participantes, retomando a Furco (2004) menciona que este impacto se debe que el Aprendizaje Servicio enseña a trabajar juntos mejorando las situaciones de compañerismo, trabajo en equipo que mejora las actitudes pro sociales, pero sobre todo enseña a desechar prejuicios.

De acuerdo a las observaciones iniciales del proyecto se consultó a profesores para conocer si existían actividades similares al proyecto de APS, de lo cual se indicó que sólo hasta el último año académico de secundaria se realizaban actividades fuera del aula y antes del proyecto no existían actividades que permitieran actividades fuera del aula o actividades

relacionadas con algún servicio a la escuela, lo anterior nos hace pensar que sin este tipo de actividades la estimulación e ideas de cooperación y ayuda mutua no hubiera sido posible llevarla a cabo, por esto inferimos que cuando se cuestiona al grupo, ¿los estudiantes ofrecen su ayuda cuando es necesario? y de su ¿Porque?, nos encontramos con el 41 % de las respuestas que señalan que dentro del proyecto APS existió la oportunidad de ayudar y colaborar en equipo.

Para los siguientes porcentajes de respuesta como “Porque no hay interés por los demás” que finalizó el proyecto con 27% de las respuestas emitidas por el grupo, se encontró que algunas de las respuestas que integran esta categoría mencionaron que una parte del grupo no colaboró porque “no existió interés por lo demás esto produjo este tipo de respuestas.

Para la categoría “pocos ofrecen su ayuda” presenta 14% y se puede observar la idea sobre quienes ofrecen su ayuda, como se ha mencionado es la percepción de quienes contestan con este tipo de respuestas, la realidad de este grupo en relación con ofrecer la ayuda es que si existió la idea de ofrecer ayuda en clase sobre problemas relacionados de clase.

Para concluir con la tabla 16 sólo 4% de las respuestas refieren a que “no surge la oportunidad de ayudar” y pudiera ser una cuestión de empatía o confianza por lo cual a estos alumnos no se les presento la posibilidad de ayudar.

Como se ha mencionado las respuestas que integran la tabla 16 nos dan claridad del porque las y los estudiantes eligen las opciones de siempre, muchas veces, pocas veces y nunca relacionadas con la tabla 15, en este caso las respuestas de la tabla 16 nos mostró porque en la tabla 15 el porcentaje de “pocas veces” obtuvo un porcentaje por encima de las demás categorías y fue porque algunas respuestas como, “no se ofrece ayuda porque no se presenta la oportunidad, porque pocos ofrecen su ayuda y en otros casos “por falta de interés hacia los demás” pudieron haber integrado la categoría de “pocas veces” en la tabla 15.

De acuerdo a este análisis se puede considerar que las respuestas emitidas por el alumnado pueden ser producto relacionada por la falta de confianza entre compañeros/as, pero hay que destacar que el porcentaje más alto en la tabla 16 con el 41% indican respuestas que

demuestran solidaridad y esta idea es compartida con lo que de García Roca, 1994 y Escámez, 2008 (citados en Puig, Martín, Rubio, Palos, Gijón, 2011) mencionan que el servicio y el aprendizaje reflexivo deriva en una formación en las y los participantes que genera un carácter transformador de las acciones solidarias que contribuyen a la comprensión compleja de la realidad.

Gracias a este sentido solidario la participación también se pone en evidencia al comunicar ideas como se muestra en la tabla 17, en dicha tabla se aborda el cuestionamiento sobre si los estudiantes comparten sus ideas en vez de competir entre ellos y ellas, por lo anterior resulta interesante saber si la competencia es un factor que impide la transición y cooperación de ideas o si por el contrario el sentido de colaboración se fortalece.

Tabla 17 Porcentaje de frecuencia de respuestas a la pregunta ¿Los estudiantes comparten sus ideas en vez de competir entre ellos?

| Respuestas | Porcentajes |
|---------------------|--------------------|
| Siempre | 10% |
| Muchas veces | 31% |
| Pocas veces | 48% |
| Nunca | 10% |

Fuente: Elaboración propia.

Al iniciar el proyecto se observó a un grupo de estudiantes dividido por falta de empatía, en este caso la competencia entre compañeros/as era escasa porque solo participaban quienes conocían del tema o tenían la actitud de participar, debe señalar en que otros casos la participación que emitían los alumnos era más disruptiva que propositiva.

Lo anterior es un acercamiento inicial sobre algunas barreras que pudieron llegar a impedir la participación al inicio del proyecto, sin embargo la tabla 17 se muestra el resultado final de lo que el alumnado consideró compartir ideas en vez de competir entre estudiantes, en

este caso la tabla 17 indica que sólo el 10% responde que “siempre” y la categoría de muchas veces obtiene el 31%.

Llama la atención que el 48% de las respuestas indican que son “pocas veces” en las que se comparten ideas en vez de competir, de lo anterior existe una cierta discrepancia con la tabla 18 pues cuando se cuestiona del por qué consideran que los estudiantes comparten sus ideas en vez de competir entre ellas /os, las respuestas de la primera categoría describe lo contrario, pues se indica que compartir ideas refiere a la eficiencia o en la mejora de actividades, en la segunda categoría se da a conocer que sí se aportan ideas aunque no se llegan a acuerdos. En este caso podría ser una interpretación incorrecta por parte de los participantes en la pregunta de la tabla 17.

Tabla 18 Porcentaje de frecuencia de repuestas a las razones ¿Por qué?

| Respuestas | Porcentajes |
|---|--------------------|
| Se comparten las ideas para mejorar las actividades encomendadas | 52% |
| No se comparten ideas por ser distintas y no se llega a acuerdos | 24% |
| Otra | 10% |
| No contestó o no sabe | 14% |

Fuente: Elaboración propia.

Como se ha mencionado existe una discrepancia entre la tabla 17 y 18, pues en la tabla 17 se puede notar que la mayoría del grupo de estudiantes responde que son “pocas veces” que comparten ideas en vez de competir entre ellos, esto difiere con la tabla 18 en donde se abre la posibilidad de tener un mejor acercamiento del ¿por qué? son pocas las veces que ofrecen su ayuda, las y los estudiantes aportan sus ideas y de ello podemos comentar que el porcentaje más alto en la tabla 18 se obtiene de la frecuencia de respuesta: “Se comparten las ideas para mejorar las actividades encomendadas” que deriva en un 52% de las repuestas, también se debe indicar que dentro de esta frecuencia existieron respuestas como “No todos tenemos las mismas ideas

pero intentan dar la mejor”, “otros piensan que aportar ideas puede ser una competencia para ellos”, “a veces decimos lo que pensamos y tratamos de competir”.

Para la frecuencia de respuestas “No se comparten ideas por ser distintas y no se llega a acuerdos” se obtiene el 24 %, dentro de esta frecuencia de respuestas existen respuestas como: “porque prefieren tener sus ideas guardarlas y no darlas a conocer”, “porque algunos no están de acuerdo”, “porque no todos tiene ideas buenas”, “no todos quieren”, para la frecuencia de respuestas de “otra” se obtiene el 10% y las respuestas se encuentran que integraron esta categoría fueron: “porque a veces nos cuesta trabajo”, “porque lo veo como competencia”, por ultimo para la frecuencia de respuestas de “No sé o no contestó” se obtiene un 14%.

Como se puede apreciar, las respuestas que integran la frecuencia de respuesta “Se comparten las ideas para mejorar las actividades encomendadas” se puede notar que indican que sí se aportaron ideas aunque se dieron a través de una noción de competencia, como antecedente de esta noción se debe señalar que en nuestras observaciones que se encontró competitividad cuando se iniciaron las actividades en la etapa de diagnóstico (elaboración del árbol mapa del problema) y etapa de planificación, en estas etapas podemos comentar que la competitividad se dio a través de la aportación ideas para organizarse en equipos, liderar y en otros casos se apreció que estos alumnos luchaban por lograr que sus ideas fueran escuchadas, otra situación de competencia entre alumnos se dio en la clase de artes cuando se solicitó elaborar de un boceto para la actividad de pintar el mural, muchos estudiantes entregaron sus bocetos con ideas para representar el mural con el tema del medio ambiente, esto nos habla de actividades en donde la aportación de ideas fue fundamental para lograr las metas propuestas por los alumnos/as.

Ante los ejemplos anteriores sobre la aportación y de hacer valer las ideas entre estudiantes indudablemente nos remitirnos al campo de participación pues en este caso se debe señalar que el tipo de participación encontrada en los ejemplos relacionados con las respuestas emitidas por las y los estudiantes que integran la opción de respuesta “Se comparten las ideas para mejorar las actividades encomendadas” de la tabla 18 apuntan al tipo de participación que Trilla y Novella (2011) indican como proyectiva en donde las y los participantes se

responsabilizan de su participación para generar cambios o modificaciones dentro del proyecto del que son partícipes.

Como se ha mencionado las respuestas emitidas por las y los alumnos permiten apreciar un tipo de participación que se dio sobre la idea de competición, por lo anterior es como llegamos a la tabla 19 para conocer si esta competición generó alguna forma de segregación o en su caso discriminación siendo estos factores causa de exclusión o si por el contrario las y los estudiantes evitan acciones discriminatorias.

Tabla 19 Porcentaje de frecuencia de respuestas a la pregunta ¿Las y los estudiantes de esta escuela evitan discriminar a los demás por alguna cuestión como el género, la orientación sexual o las capacidades diferentes?

| Respuestas | Porcentajes |
|---------------------|--------------------|
| Siempre | 0% |
| Muchas veces | 21% |
| Pocas veces | 52% |
| Nunca | 28% |

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 19 se puede observar cómo concluye el proyecto APS en relación a las acciones que pudieran evitar exclusión, por ello se realizó el siguiente cuestionamiento ¿Las y los estudiantes de esta escuela evitan discriminar a los demás por alguna cuestión como el género, la orientación sexual o las capacidades diferentes? De acuerdo con los resultados de esta pregunta, la frecuencia de respuesta “Siempre” obtuvo 0%, para la siguiente frecuencia “Muchas veces” con el 21%, para la respuesta de “Pocas veces” se obtiene el porcentaje más alto en esta tabla 52 % y por último “Nunca” obtiene el 28%.

Todo indica que los resultados anteriores señalan que son pocas las veces que los alumnos evitan describir y que finalmente discriminan, pareciera que existe una incorrecta interpretación por parte de los alumnos a la hora de responder, se puede comentar que esta

interpretación fue incorrecta y que los alumnos trataron de indicar que ellos evitan descriminar por laguna condición de genero u orientación sexual, pues sí retomamos algunos otros resultados como los de la tabla 8 del cuestionario de participación ante la pregunta cuando escuchas la palabra “participar” ¿en qué piensas? Se puede apreciar que existen respuestas como “mostrar interés por los demás” esto nos hace pensar que alumnos/as alumnos tienen la percepción de que participar también es incluir a sus semejantes, esto parece un avance en el reconocimiento de otra persona donde interviene los factores de inclusión como el respeto y tolerancia.

Los factores anteriores se ven representados en la tabla 20 donde se pregunta sí las y los estudiantes y el personal de intendencia se tratan con respeto, esta pregunta fue importante incorporarla pues las actividades de Aprendizaje Servicio requerían del dialogo y sociabilización con los diversos personajes al interior del plantel educativo y que en este caso se trató del área de intendencia, la participación del personal de intendencia dentro del proyecto APS fungió como facilitador para proporcionar material de limpieza que se utilizó el alumnado para el desarrollo de las actividades de servicio.

Tabla 20 Porcentaje de frecuencia de respuestas a la pregunta ¿Las y los estudiantes y el personal de intendencia se tratan con respeto?

| Respuestas | Porcentajes |
|--------------------|--------------------|
| Si | 69% |
| No | 17% |
| No contestó | 14% |

Fuente: Elaboración propia.

Para observar si existió algún efecto o cambio en relación al respeto y comunicación con otras personas después de las actividades de Aprendizaje Servicio fue necesario cuestionar al grupo sobre el trato con el personal de intendencia, en la tabla 6 se aprecia que la mayoría de

las respuestas afirman que “sí” existe el respeto con el 69%, sólo 17% de las respuestas indican lo contrario “no” hay respeto y del 14 % no se tuvo respuesta.

Podemos indicar que las actividades de APS llevaron a los estudiantes a poner en práctica sus relaciones sociales, pues según nuestras observaciones de campo indican que al no existían actividades que involucraran actividades para sociabilizar con otras personas, una de las áreas con poca interacción con alumnos fue el área de intendencia y por eso pudimos registrar en nuestra notas de campo que los alumnos expresaban una percepción negativa hacia esta área pues algunas de estas ideas expresan ideas como: “no nos hace caso”, “son groseros”. De aquí podemos decir que las actividades de Aprendizaje Servicio implican desafíos no sólo en la realización de actividades del servicio sino también implica un impacto desarrollo social como lo indica Furco (2004) pues este impacto tiene que ver con las implicaciones sociales y el trabajo en equipo que produce limar las asperezas y diferencia.

Como se ha visto el APS es una metodología que modifica de pre juicios entre quienes son partícipes de un servicio, es así que podemos pasar a la tabla 21 que nos muestra con más amplitud las razones del porque las y los estudiantes y el personal de intendencia se tratan con respeto.

Tabla 21 Porcentaje de frecuencia de respuestas a las razones del ¿Por qué?

| Respuestas | Porcentajes |
|---|--------------------|
| Existe el respeto porque es mutuo y ayuda a lograr objetivos | 30% |
| Por convivencia y educación | 13% |
| Es por norma | 20% |
| No se respeta porque estudiantes y el personal son groseros | 13% |
| Otra | 10% |
| No contestó | 13% |

Fuente: Elaboración propia.

Cuando se hace el cuestionamiento del ¿por qué? Las y los estudiantes y el personal de intendencia se tratan con respeto, el 30% de respuestas de la tabla 21 indica que “existe el respeto porque es mutuo y ayuda a lograr objetivos”, las respuestas que integraron esta categoría son: “nos respetamos para mejorar entre todos”, “porque a la escuela se viene a estudiar y no a discriminar”, “porque son respetuosos”, “sí, porque él me puede ayudar a limpiar algo que se me caiga”, “porque a la escuela se viene a estudiar no a discriminar”, “si porque son amables” y finalmente porque “tienen respeto hacia los demás” con las respuestas anteriores se puede observar que el alumnado termina el proyecto reconociendo la labor del personal de intendencia.

Otro indicador es la respuesta “por convivencia y educación” con el 13%, esta frecuencia está conformada por respuestas que indican que se respeta a este personal “por educación”, “se llevan bien” “por respeto” y “para hacer amigos”, la siguiente frecuencia de respuestas muestras respuestas como “es por norma” con el 23% y algunas de las respuestas que integran este grupo de respuestas son: “porque son el personal de la escuela”, “así se pide”, “así debe ser”, “tienen y necesitan el respeto y son la autoridad”.

Respecto a lo anterior el proyecto puso a trabajar situaciones de respeto y tolerancia, pues en el desarrollo del mismo las y los alumnos tuvieron que poner en práctica sus relaciones sociales para las actividades que implicaron interactuar con distintas personas como el personal de intendencia, en este caso, el acudir a esta área fue importante para el desempeño de ciertas actividades pues ocasiones se observó cierta reserva para proporcionar materiales o herramientas de limpieza, ante esta situación los alumnos se manejaron con tolerancia y respeto dando aviso a los responsables del proyecto, algunas de las actividades fueron requerir escobas o cubetas para lavar los botes de basura, brochas para pintar mural y recogedores para la actividad de faena.

Debemos señalar que el proyecto concluyó con un porcentaje positivo al practicar el valor del respeto y tolerancia hacia el personal de intendencia, de acuerdo a las respuestas proporcionadas por las y los alumnos se puede notar que expresan valoración sobre el trabajo que realiza el personal de intendencia al interior de la escuela, otra situación que debemos señalar es la frecuencia de respuesta donde el alumnado indican que existe respeto porque “es

una norma”, en este caso los estudiantes son conscientes de cuidar las formas de respeto y se reconocen al este personal como parte integral de la institución así como su autoridad dentro de la misma.

El haber practicado el respeto y tolerancia resultó benéfico para este proyecto pues Furco (2004) señala que el impacto del Aprendizaje Servicio en los estudiantes demuestra resultados positivos en seis campos de los cuales retomaremos el de desarrollo cívico, la participación de los alumnos en la comunidad y su compromiso, desarrollo ético y moral, la comprensión de los distintos valores y por último el desarrollo social, a pesar que los alumnos comprenden que es una norma de educación el respeto hacia otras personas, la idea de respeto prevalece y existe porque las y los estudiantes lo consideran que el respeto es mutuo y ayuda a lograr objetivos, gracias a las actividades que implicaron participación colaborativa se fortalecieron acciones de tolerancia y respeto desprendidas de la interacción con distintos individuos, es bueno observar que las actividades propuestas por los propios estudiantes derivaron en situaciones que permiten ejercitar valores.

Como se ha comentado, la tabla 21 permitió conocer cómo se fomentó el respeto entre el alumnado y personal de intendencia al finalizar las actividades de APS, de esto podemos inferir que el alumnado es respetuoso y tolerante, estas condiciones serán determinantes para generar una participación respetando las opiniones de las demás personas y que de acuerdo con García Roca, 1994 y Escámez, 2008 (citados en Puig, Martín, Xus, Rubio, Palo, Gijón, 2011), la comunicación con otras personas en las actividades de APS lleva a la formación de actitudes y valores personales para la transformación social.

Como se ha mencionado el respeto es parte importante para la transformación social y por lo tanto su práctica debe ser retomada en la escuela, ante esta idea y de acuerdo al cuestionario de participación donde la mayoría del alumnado cree que la escuela es uno de los lugares para participar, nos dio un indicio para reflexionar y seleccionar la pregunta contenida en los indicadores de inclusión de Booth y Ainscow (2000) ¿Todo el alumnado siente que asiste a una escuela donde es posible conseguir sus mayores logros? Y es que esta pregunta se encuentra relacionada con la creación de una comunidad escolar segura, que valore por igual y

sobre todo tenga en cuenta a su alumnado para lograr los mayores niveles de logro, por lo anterior la tabla 22 proporciona las ideas sobre por qué el alumnado asiste a la escuela con la idea conseguir mayores logros.

Tabla 22 Porcentaje de frecuencia de respuestas a la pregunta ¿Todo el alumnado siente que asiste a una escuela donde es posible conseguir sus mayores logros?

| Respuestas | Porcentajes |
|---|--------------------|
| Piensa que asiste a la escuela para mejorar y aprender, convivir y es un medio de superación | 62% |
| No porque no hay respeto | 14% |
| Otra | 17% |
| No sabe o no contestó | 7% |

Fuente: Elaboración propia.

Antes de realizar el análisis a la pregunta ¿Todo el alumnado siente que asiste a una escuela donde es posible conseguir sus mayores logros? debemos retomar algunos aspectos de participación que nos ayudará a comprender porque el 62% de las respuestas indica que escuela es un lugar para aprender, convivir y superarse, en la tabla 1 en la pregunta ¿en la escuela puedo dar mi opinión en asuntos que tienen que ver conmigo? Existe un incremento de frecuencia en las respuestas emitidas por las y los alumnos que se expresan en la categoría “siempre” con 26% del pre-test y 33% post-test, este último porcentaje posiciona a la escuela como un lugar confiable para poder opinar en asuntos personales y un sitio donde recurrir para lograr expresarse.

Otro ejemplo donde se pone a la escuela como un lugar que permite participar a los alumnos es en la tabla 2 pues algunas de las respuestas que expresan las y los alumnos son: “me escuchan porque les interesa mi opinión” (pre-test 8% y post-test 24 %) y “Porque es un derecho y es importante” (pre-test 5% y post-test 22%) y por último la tabla 6 cuestiona al alumnado

¿En qué lugares consideras que puedes participar? el porcentaje de respuestas sobre esta pregunta indica que al terminar el proyecto la escuela es segundo lugar para participar.

Con los referentes anteriores, podemos indicar que al terminar el proyecto de APS las y los estudiantes valoran la escuela como un lugar donde se puede participar, aprender, convivir y superarse, por lo anterior la pregunta ¿Todo el alumnado siente que asiste a una escuela donde es posible conseguir sus mayores logros? A partir de este cuestionamiento se obtiene el mayor porcentaje en la tabla 22 con el 62%, esto nos lleva a reflexionar sobre el impacto positivo de las actividades del proyecto APS pues Guijón y Rubio (2010) menciona que este tipo de proyectos genera una educación ciudadana en la cual se fortalecen las relaciones entre la institución educativa y su entorno, pues será mediante acuerdos de corresponsabilidad, participación y compromiso solidario donde las y los alumnos ponen en juego habilidades de tipo personal y social.

Como se ha mencionado los factores de solidaridad y oportunidad para que los estudiantes participen en sus distintas modalidades, son mecanismos que permean la posibilidad para que la o el estudiante sienta que la escuela es un lugar para convivir pero sobre todo un lugar para aprender y superarse, es por esto que el 62% de las respuestas estén dirigidas a esta idea.

De acuerdo a los antecedentes presentados del pre y post test del cuestionario de participación, el incremento de porcentaje no sólo representa una cifra sino que representa que más alumnos/as considera que en la escuela se les toma en cuenta y esto trae como resultado la percepción de que la escuela es un lugar de superación.

El factor solidario es un buen punto para hablar sobre la importancia de contar con estrategias de este tipo en donde todo el grupo, todos los grupos de alumnas/os participen y reconozcan que a través de la ayuda mutua e iniciativa de participación se puede generar una consciencia como a las respuestas emitidas por los alumnos “Porque es necesario ser solidario y para aprender más”, esto daría como resultado una forma de preservar la escuela como un lugar de propagación de convivencia, actividades solidarias y de superación personal.

Una vez planteado la valoración que realizaron las y los estudiantes en relación a la escuela como un lugar de participación, convivencia y solidaridad, resulta obligado analizar que pasa la interior del aula pues es el lugar donde sucede la acción educativa y donde se tendría que promover el ejercicio solidario, para ello la tabla 24 nos ofrece un acercamiento sobre si ofrecer ayuda es habitual en aula y la tabla 25 nos muestra del “porque” los alumnos ofrecen su ayuda en el aula.

Tabla 23 Porcentaje de frecuencia de respuestas a la pregunta ¿Consideras que ofrecer y recibir ayuda es algo habitual en la actividad del aula?

| Respuestas | Porcentajes |
|--------------------|--------------------|
| Si | 76% |
| No | 14% |
| No contestó | 10% |

Fuente: Elaboración propia.

Como se recordará los estudiantes comenzaron el proyecto sin antecedentes sobre actividades relacionadas al trabajo colaborativo, de acuerdo con lo mencionado con la maestra que imparte la materia de tecnología, sólo hasta el tercer grado de secundaria se realizan proyectos de grupo en donde cada materia tiene en cuenta su propio proyecto así como sus objetivos.

A pesar de no tener actividades que fomentaran en las y los estudiantes actividades solidarias dirigidas al aprendizaje y viceversa, al finalizar el proyecto 76% cree que en el aula es habitual ofrecer y recibir ayuda, solo 14% cree que no.

De acuerdo con el porcentaje del 76 % que indica que es un hábito ayudar y recibir ayuda, nos remite al factor solidario entre compañeras/os y que está relacionado con las actividades APS pues estas combinaron el servicio de la comunidad con el aprendizaje reflexivo

de conocimientos, habilidades y valores, así el impacto de estas actividades llegó a ser formativo, contribuyó a la formación de actitudes y valores personales para la transformación social (García Roca, 1994 y Escámez, 2008 citados en Puig, Martín, Xus, Rubio, Palo, Gijón, 2011).

Como se ha mencionada las actividades de APS llegan a ser formativas en el aspecto solidario y de valores, como se ha visto, la tabla 23 nos indicó que las y los estudiantes “Sí” ofrecen ayuda dentro del aula, por ello la tabla 24 nos ofrece respuestas de forma más amplia para conocer por que las y los estudiantes consideran ofrecer ayuda dentro del aula.

Tabla 24 Porcentaje de frecuencia de respuestas a las razones por las cuales ¿Por qué? Consideras que ofrecer ayuda es habitual en el aula

| Respuestas | Porcentajes |
|---|--------------------|
| Porque es necesario ser solidario y aprender mas | 62% |
| No piden ayuda o no les gusta apoyar | 14% |
| Otra | 10% |
| No sabe o no contestó | 14% |

Fuente: Elaboración propia.

Cuando se cuestiona al alumnado ¿por qué creen que ofrecer y recibir ayuda es común en el aula?, los y las estudiantes responden “Porque es por necesario ser solidario y aprender más”, idea anterior puede tener su origen en las actividades que implicaron colaboración, uno de los ejemplos que se puede comentar sobre estas actividades colaborativas realizadas en el transcurso del proyecto fue la actividad de la faena, dicha actividad tuvo un impacto particular en cada alumno/a pues involucró a los padres y madres de familia para colaborar a limpiar la escuela, una vez finalizada la actividad se dio el espacio para reflexionar y contestar las preguntas de la bitácora de COL, ¿Qué pasó? ¿Qué sentí? ¿Qué aprendí? se de acuerdo a esta bitácora las y los estudiantes manifestaron que:

“Ayudé a mis compañeros aportando, cooperando para poder hacer algo grande y como dicen, 8 manos son mejor que 2 y así logramos algo que a lo mejor muchas personas creían imposible” Naomi Itzel.

“Sentí que conviví y pasé más tiempo con mi mamá y fue muy buena nuestra dinámica, me la pasé súper” María Guadalupe.

“Aprendí a ponerme de acuerdo, aportando, trabajando en equipo con actividades, lo que pasó fue que colaboramos en el mural y la faena, sentí alegría, orgullo y felicidad en cómo trabajar en equipo y con amigos” José.

“Nos ayudamos unos a los otros a trabajar y aprendí a que un lugar limpio da un buen aspecto y se dan cuenta de que somos limpio” Gabriel.

Otra frecuencia de respuestas contenidas en la tabla 24 indican que los alumnos/os “no piden ayuda o no les gusta apoyar”, esta categoría obtiene el 14% y las respuestas que componen este porcentaje son: “son pocas las veces en las un favor se te regresa y casi no recibes uno”, “no se sabe porque luego no te apoyan”, “porque cada quien tiene que hacer su trabajo”, como se puede notar existe una indiferencia por parte del alumnado pues hay quienes señalan que es poco probable recibir ayuda, finalmente para la frecuencia de respuestas “otra” se obtiene el 10 % y esta categoría está compuesta por respuestas que no tiene relación con lo que se les cuestiona, para el porcentaje final de la tabla 24 el 14% indicó que no sabe o no contestó.

A partir de las ideas que señalan solidaridad podemos comentar que las actividades de APS sirvieron no sólo para generar un servicio solidario, también llegó a ser un actividad que invitó a compartir una actividad en familia esto concuerda con lo que comenta Guijón y Rubio (2010) sobre fortalecer las relaciones entre institución y entorno a través de la solidaridad y participación, este último factor permite la apertura y generación de ideas y por ello es importante que la participación se cumpla como el derecho que tienen las y los niños de manifestar sus ideas libremente, por lo anterior fue importante incluir la pregunta de la tabla 25

donde buscó conocer si el alumnado reconoce que cada individuo del grupo recibió la misma atención por parte del profesorado al concluir el proyecto de APS.

En el caso de la tabla 26 muestra a detalle porque el alumnado responde afirmativamente o negativamente ante la pregunta ¿Los alumnos reconocen que cada estudiante es igual de importante a la hora de recibir la atención de sus profesores?, de esta manera encontramos específicamente cuales fueron las ideas que aportaron las y los alumnos del cuestionamiento anterior.

Tabla 25 Porcentaje de frecuencia de respuestas a la pregunta ¿Los alumnos reconocen que cada estudiante es igual de importante a la hora de recibir la atención de sus profesores?

| Respuestas | Porcentajes |
|--------------------|--------------------|
| Si | 72% |
| No | 14% |
| no contestó | 14% |

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 26 Porcentaje de frecuencia de respuesta a las razones del porque los alumnos reconocen que cada estudiante es igual de importante a la hora de recibir la atención de sus profesores

| Respuestas | Porcentajes |
|--|--------------------|
| Todos somos iguales | 48% |
| Son pocas veces se brinda ayuda o no se da la importancia | 10 % |
| Otra | 17% |
| No sabe o no contestó | 24% |

Fuente: Elaboración propia.

Al igual que pasa en la sociedad, saber que todos los ciudadanos tienen el mismo derecho es un factor benéfico pues se interpreta como un acto de democracia que tiene que relación con convivencia e igualdad que da como resultado la participación y reconocimiento por igual de todos sus actores.

A partir de esta idea encontramos que al finalizar el proyecto el 72% de las respuestas de la tabla 25 consideran que “sí” se reconoce que cada estudiante es importante a la hora de recibir atención de sus profesores y cuando se les cuestiona porque consideran esto al menos el 48% afirma que porque “todos somos iguales”.

Algunas respuestas que componen la frecuencia de respuesta “todos somos iguales” son las siguientes:

“Todos tenemos que recibir los mismo derechos”

“Porque todos los debemos tratar por igual y poner el mismo empeño que a todos”

“Porque todas y todos reciben el apoyo por igual”

“A todos nos tratan con igualdad”

De acuerdo a la frecuencia más alta en la tabla 26 indica que las y los alumnos terminaron el proyecto con la noción de igualdad entre compañeros y que los maestros tienen la obligación de brindar ayuda, con el 10% de las respuestas algunos alumnos indican que el maestro no retoma la importancia de dar atención al grupo, para la categoría de “otra” se encuentran respuestas que no tienen que ver con la pregunta, finalmente 24% de las respuestas quedaron sin responder.

Como se ha comentado las y los alumnos terminan el proyecto reconociendo la igualdad en relación a la atención que reciben en el aula, esto nos permitió entender que el proyecto tuvo un impacto positivo en el reconocimiento entre compañeros.

Es importante mencionar que antes del proyecto de Aprendizaje Servicio no se realizaban actividades que involucraran acciones colaborativas o que estuvieran destinadas a la

promover la inclusión y tolerancia entre compañeros, por tal motivo fue importante implementar la pregunta de la tabla 27 donde se cuestiona al alumnado si antes del proyecto APS se les consultaba o tomaba en cuenta sus propuestas para la mejorar el entorno escolar, el cuestionamiento de la siguiente tabla nos permitió conocer si la participación se encontraba presente en las actividades de clase o si la escuela promovía acciones que permitieran este tipo de participación. De las respuesta que se encuentran es que “Si” se solicitaba la opinión del alumnado pero fue solo al iniciar el proyecto.

En el caso de la tabla 28 muestra a detalle porque el alumnado responde afirmativamente o negativamente ante la pregunta ¿Los alumnos reconocen que cada estudiante es igual de importante a la hora de recibir la atención de sus profesores?, de esta manera encontramos específicamente cuales fueron las ideas que aportaron las y los alumnos del cuestionamiento anterior.

Tabla 27 Porcentaje de frecuencia de respuestas a la pregunta ¿Antes del proyecto punto verde los y las docentes solicitaban las opiniones del alumnado sobre cómo se podría mejorar la escuela?

| Respuestas | Porcentajes |
|--------------------|--------------------|
| Si | 62% |
| No | 28% |
| No contestó | 7% |

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 28 Porcentaje de frecuencia de respuesta a las razones por las cuales Antes del proyecto punto verde los y las docentes solicitaban las opiniones del alumnado sobre cómo se podría mejorar la escuela

| Respuestas | Porcentajes |
|-------------------|--------------------|
|-------------------|--------------------|

| | |
|--|------------|
| Al comenzar el proyecto (para mejorar la escuela) | 48% |
| No se preguntaba | 24% |
| Otra | 7% |
| No sabe o no contestó | 21% |

Fuente: Elaboración propia.

Cómo se puede apreciar en las respuestas de la tabla 28 de esta sección, el alumnado indica que las y los maestros se acercaron a ellas/os para preguntar sobre las condiciones de su escuela sólo al iniciar el proyecto, este antecedente señala que no existía alguna dinámica o estrategia para poder acercar a los estudiantes a la participación y al trabajo colaborativo, es por lo anterior que la frecuencia de respuestas “al comenzar el proyecto (para mejorar la escuela)” obtiene el 48%, esta categoría estuvo integrada por respuestas como: “no todo andaba bien”, “se necesitaba mejorar”, “para dar un buen aspecto de la escuela”, “para mejorar el ambiente”, “queríamos una escuela mejor”.

Por otra parte tenemos los porcentajes que indican que no se consultaba al alumnado sobre el mejoramiento del entorno escolar con ello se obtuvo el 24 % de la frecuencia de respuesta “no se preguntaba”, en la categoría de “otra” se obtiene el 7 %, finalmente “no sabe o no contestó” consigue el 21 %.

Como se ha visto las tablas anteriores 27 y 28 nos dieron un acercamiento si se consultaba o se tomaban en cuenta las propuestas del alumnado para mejorar el entorno escolar al iniciar el proyecto de Aprendizaje Servicio, por lo anterior fue importante conocer si después de haber finalizado el proyecto el profesorado seguía fomentando la participación y si esta era tomada en cuenta, es así que la tabla 29 muestra los resultados de forma cerrada donde se responde afirmativamente, negativamente y no se contestó, para conocer más a detalle sobre estos resultados la tabla 30 muestra porque el alumnado responde afirmativamente o negativamente ante la pregunta ¿Después del proyecto punto verde los y las docentes solicitan las opiniones del alumnado sobre cómo se podría mejorar la escuela? de esta manera

encontramos específicamente cuales fueron las ideas que aportaron las y los alumnos del cuestionamiento anterior.

Tabla 29 ¿Después del proyecto punto verde los y las docentes solicitan las opiniones del alumnado sobre cómo se podría mejorar la escuela?

| Respuestas | Porcentajes |
|--------------------|--------------------|
| Si | 79% |
| No | 10% |
| No contestó | 10% |

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 30 Porcentaje de frecuencias de repuestas a las razones por las cuales Porque después del proyecto punto verde los y las docentes solicitan las opiniones del alumnado sobre cómo se podría mejorar la escuela.

| Respuestas | Porcentaje |
|---|-------------------|
| Las y los alumnos realizamos actividades | 59% |
| Seguimos igual | 10% |
| Otra | 17% |
| No contesto | 14% |

Fuente: Elaboración propia.

Al parecer después del proyecto hay una comunicación más directa pues en la tabla 29 79% de las respuestas que indican que “si” se solicitaron opiniones de los alumnos/as de cómo se podría mejora la escuela después del proyecto, esto representa para los docentes tener otros temas de interés para tratar con los estudiantes y que pueden ser enfocados al aprendizaje, también es un antecedente para que se tenga en cuenta la aportación que los estudiantes pueden

tener a la escuela y en diferentes ámbitos donde se cree que los estudiantes no pueden participar, en el caso de la tabla 30 representa el 59% de la respuestas en donde las y los alumnos consideran que realizaron más actividades de las que se propusieron al iniciar el proyecto, solo el 10 % cree que las cosas siguen igual, el 17 % representa la frecuencia de respuestas de “otras” respuestas refieren a diferentes aspectos que no corresponde a la pregunta, finalmente el 14% no tuvo respuesta.

4.3 Relaciones Socioafectivas

De acuerdo con las observaciones iniciales de este proyecto, se encontró con situaciones que afectaban la convivencia como: respeto dentro del grupo, poca participación o participación disruptiva favorecía un ambiente para la segregación y asilamiento para aquellos estudiantes cuyas habilidades y fortalezas no eran óptimas para la clase.

Dentro de estas observaciones se detectaron eventos en donde los alumnos eran excluidos de los sub-grupos de amigos inmersos dentro del grupo de 2ºD, así como acciones en donde algún estudiante era aislado del grupo para realizar las tareas pendientes. Dado que la participación permite generar vínculos afectivos entre los miembros de un grupo, se utilizó el sociograma como instrumento para conocer las relaciones sociales dentro del grupo y específicamente para saber si las acciones comprendidas dentro del proyecto de APS propiciaron o favorecieron actitudes de respeto e inclusión. Este instrumento se aplicó antes y después del proyecto.

El sociograma es una técnica que permite al investigador medir y representar gráficamente las relaciones dentro de un grupo (García, 2013). Por lo anterior este método es utilizado en empresas y en nuestro caso se ha utilizado en este trabajo de investigación para conocer las relaciones socioafectivas entre las y los estudiantes, así como observar si existieron cambios al iniciar y finalizar el proyecto de Aprendizaje Servicio.

En este caso para determinar cómo funcionan las relaciones socioafectivas García (2013) nos indica que después de obtener las repuestas de los alumnos se debe generara una

sociomatrix de la cual se desprenderán las relaciones de liderazgo, rechazo, controversia y aislamiento, para determinar el tipo de relaciones entre alumnos se establecieron los siguientes parámetros:

El líder: una persona que recibe muchas elecciones y muy pocos o ningún rechazo. Así pues goza de popularidad y status sociométrico entre sus compañeros.

La eminencia gris: persona prácticamente aislada, sólo posee una relación mutua con el líder. Su influencia grupal es muy grande, aunque externamente no se nota, ya que su popularidad es muy baja.

El aislado/a: persona que no recibe elecciones y tampoco elige a nadie, para su detección es necesario que el sujeto tenga total libertad para elegir o dejar en blanco las preguntas.

El marginado/a: individuo que elige a otros, pero que no es elegido por nadie. Tanto los aislados como los marginados no suelen presentar problemas al profesor-a, sin embargo su problemática psicológica suele ser grave.

El rechazado/a parcial: persona que recibe menos aceptaciones que rechazos. Su presencia suele notarse en el grupo, ya que normalmente es bastante revoltoso y suele hacerse el gracioso.

El rechazado/a total: sujeto que solamente recibe rechazos. Su presencia suele resultar pesada tanto para el grupo como para el profesor-a. Presenta un número elevado de características negativas para el grupo.

El normal: persona que recibe algunas aceptaciones y algunos rechazos. Suelen ser la mayoría de los miembros del grupo.

El polémico/a: es el sujeto que recibe bastantes aceptaciones y bastantes rechazos. Presenta a la vez características positivas y negativas (García 2013, p. 17)

Una vez obtenida estas relaciones se procede a la creación del sociograma que consiste en la representación gráfica de los resultados reflejados en la matriz sociométrica. El sociograma cumple con la característica del uso del uso de flechas dirigidas de elector a elegido, se utiliza flecha de doble punta cuando existe una situación de reciprocidad, la flecha será de doble punta (Castell, 1982 citado en García, 2013).

A continuación, se presentan las gráficas realizadas en el programa UCINET 6.5, este programa es de versión libre para la elaboración de redes sociométricas, en este software se pueden realizar distintas redes de relación social con Net Draw herramienta dentro del programa antes mencionado, para obtener estas gráficas fue necesario recabar la información en socio matrices de acuerdo con las cuatro preguntas contenidas en el sociograma (Anexo 3), estas tablas se organizaron en el programa Excel que posteriormente se incorporó a UCINET para la elaboración de los sociogramas.

En las siguientes figuras se puede observar las relaciones socio afectivas al iniciar el proyecto y al finalizar, como se mencionó en el apartado de metodología el sociograma estuvo compuesto por cuatro preguntas dos positivas y dos antagónicas, pues se buscó conocer las relaciones positivas entre e alumnos y las otras se buscó conocer cómo cree el alumno que es percibido por sus compañeros tanto positivamente como negativamente, se puede observar la primer cuestionamiento de esta sección buscó conocer las relaciones positivas entre alumnos al iniciar el proyecto y al finalizar.

¿Con quién de tus compañeros o compañeras QUIERES hacer trabajos en la escuela?

Como se puede observar, en el sociograma aplicado antes de la intervención (figura 65 izquierda) existe una mayor concentración de alumnos/as que fueron preferidos/as por sus compañeras/os, de acuerdo la tabla de socio matriz cada alumno/a que se presenta en dicha

concentración obtuvo de 10 a 16 selecciones favorables por parte de sus compañeros, esto indica que los alumnos/os que están en la parte más aislada de la gráfica (alejada del centro) recibieron pocas elecciones, para simplificar son pocos los alumnos/as que reciben mayor aceptación y una mayoría que son tomados muy poco en cuenta.

Figura 65 ¿Con quién de tus compañeros o compañeras quieres hacer trabajos en la escuela?

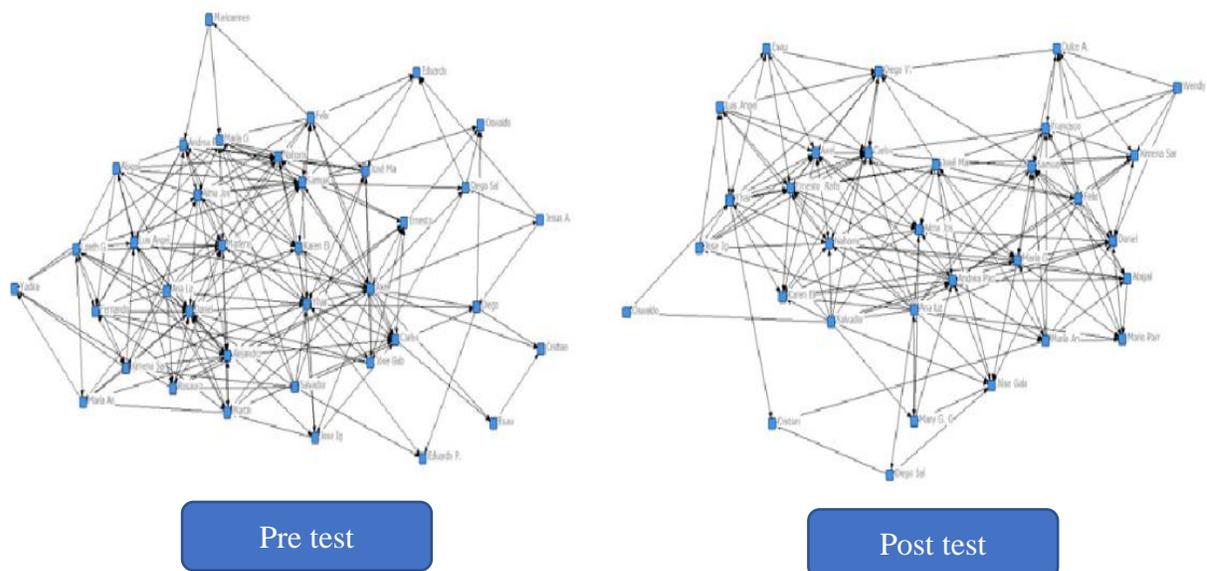


Figura 65 ¿Con quién de tus compañeros o compañeras quieres hacer trabajos en la escuela?

Fuente: Elaboración propia con software UCINET 6.5.

Una vez finalizado el proyecto, se volvió a aplicar el sociograma (figura 65 derecha) el cual arroja diferencias de las relaciones finales, pues en la gráfica de la derecha se puede observar que se incrementó el número de estudiantes que fueron elegidos/as con un índice entre 5 a 12 elecciones por cada alumno/a, esto muestra que los y las estudiantes consideran la posibilidad de trabajar con otros compañeros que antes no toban en cuenta.

Al realizar la comparación entre pre-test (figura izquierda) y post-test (figura derecha), se puede interpretar que al iniciar el proyecto de APS, la preferencia que tienen las y los alumnos para elegir con quien quieren trabajar se deriva de la rutina escolar vivida dentro del aula, esta rutina se puede entender como el afecto y relaciones de amistad que llegan a sentir las y los

estudiantes hacia otras/os como producto del compañerismo o empatía, en el caso particular de las y los estudiantes que tuvieron más elecciones al inicio del proyecto se puede indicar que se eligió a estas/os compañeras/os que son populares o porque se llevan bien con todas y todos, es por lo anterior que nos lleva a pensar que las elecciones que se realizaron las y los estudiantes en el pre-test fue en base a la popularidad del estudiante elegido y no por habilidades, capacidades o conocimientos.

En cambio los resultados obtenidos después del proyecto de APS llevó a elegir a otras y otros estudiantes para trabajar, esta elección podemos decir que fue gracias a las actividades realizadas fuera del aula las cuales involucraron acciones participativas que permitieron desafiar las capacidades y habilidades de cada estudiante como tolerancia, dialogo y opinión, es así como suponemos que la percepción cambio, pues después del proyecto se valoraron las actitudes y fortalezas de cada participante, es por lo anterior que determinamos que para el pre test se elige a los compañeros con quien se quiere trabajar solo porque hay empatía o el estudiante cuanta con popularidad empática, para después del proyecto se elige con base a una valoración de cualidades y actitudes de cada compañero y compañera, esto tiene sentido con lo que menciona Furco (2004) pues indica que “los proyectos de APS ayuda a que los estudiantes a conocer cuáles son los talentos que tienen” (Pág. 23).

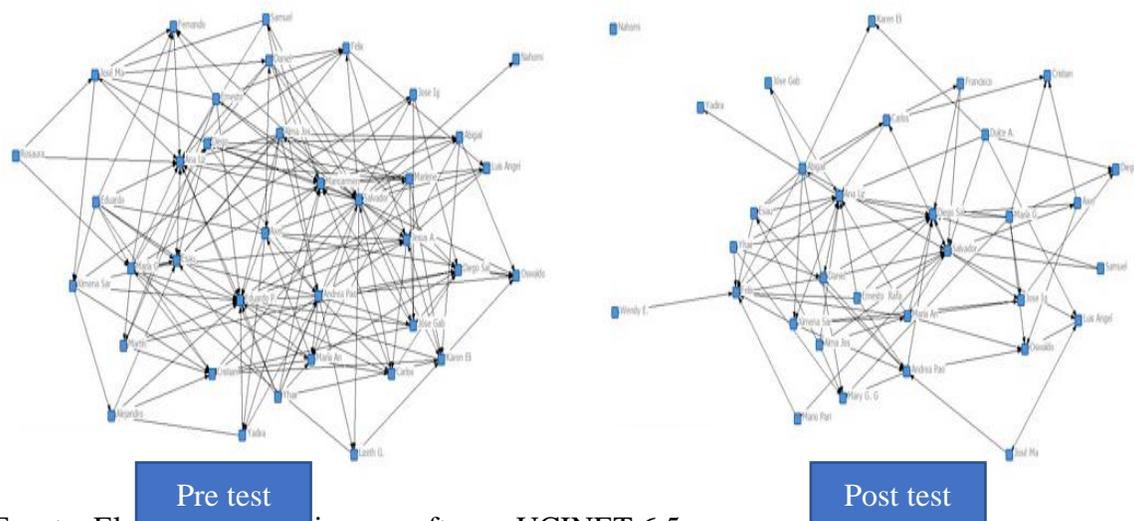
¿Con quién de tus compañeros o compañeras NO QUIERES hacer trabajos en la escuela?

En la figura 66 se muestra el sociograma de la pregunta ¿con quién de tus compañeros o compañeras no quieres hacer trabajos en la escuela? Como se puede apreciar esta pregunta resulta ser antagónica, así la figura muestra que las relaciones al iniciar el proyecto de APS eran distantes o cuando menos indiferentes, pues se presentó una mayor elección hacia compañeros/as con quienes no se deseaba trabajar. Este resultado tiene coherencia con las observaciones realizadas en el diario de campo y los resultados de pre-test del cuestionario de participación en particular en la tabla 10 en donde se cuestiona acerca de ¿Cuándo participas?, Muchas respuestas indican “esperar la oportunidad para participar”, de acuerdo a lo observado en el diario de campo se vivía un ambiente de segregación y muchos alumnos preferían estar

con pocos amigos (uno o dos amigos) o solos, estas acciones de poca participación, aislamiento y autoaislamiento según Boot y Ainscow (2000) pueden ser el resultado de barreras que impiden el aprendizaje y llevan a los estudiantes a un plano de exclusión pues al no sentirse apoyados ni integrados no cuentan con la capacidad de reconocer sus habilidades y actitudes, en este mismo caso Saborit , Prado, Cerradelo, y Gil, (s.f.) explica que la falta de participación tiene efectos adversos en el individuo como inseguridad a la libertad, baja estima, escasa iniciativa, conformismo, falta de sentido crítico, bajo aprendizaje de los valores democráticos, baja creencia en la democracia, invisibilidad social de la infancia.

Con las condiciones anteriores podemos señalar que ante la falta de participación se produce en los estudiantes un auto aislamiento debido a que no se sienten parte de un grupo derivado de la falta de apoyo o de reconocimiento y como resultado final lleva al alumno a decidir trabaja solo, por lo anterior se puede observar en el pre test del sociograma (figura 66 izquierda) un mayor número de a compañeros/as seleccionados con quien no se quiere trabajar.

Figura 65 Gráficas del sociograma ¿Con quién de tus compañeros o compañeras no quieres hacer trabajos en la escuela?



Fuente: Elaboracion propia con software UCINET 6.5

En el post test de este sociograma existió una modificación en cuanto al número de estudiantes seleccionados con quien no se quería trabajar, ahora este número de selección mostro menor concentración. En la figura 66 (derecha) se muestra un menor número de elecciones entre compañeros a esta pregunta, es de llamar la atención que una alumna queda

fuera de la red, esto se debe a que ella emite su respuesta y considera que: “me llevo bien con el grupo”, de igual manera el grupo no la selecciona pues en las gráficas de la figura 65 recibe más nominaciones positivas y es una de las compañeras elegidas para trabajar con cualquier compañero/a del grupo.

El cambio presentado en el post-test demuestra que al haber menos seleccionados negativamente las relaciones dan un giro positivo que se encamina a una ruta de mejor convivencia que se traduce en una mayor aceptación entre compañeros, esto tiene que ver con relaciones de empatía, de tolerancia y respeto, estas actitudes fueron puestas a prueba en el desarrollo del proyecto específicamente en la etapa de ejecución con la actividad de lavar botes y rotulado, en esta etapa se llegó a observar ciertos conflictos que desafiaron la tolerancia y respeto entre compañeras/os pues todos querían lavar botes y rotularlos, para ello se tuvo que llegar al diálogo y posteriormente a acuerdos, con esto se logró que los estudiantes se organizaran y respetaran las comisiones asignadas para estas actividades.

Algunos de los avances positivos de la participación en favor de las relaciones sociafectivas se muestran en las respuestas de la tabla no. 11 en del cuestionario de participación pues al finalizar las actividades de APS se les pregunta al grupo ¿cómo participan en la escuela? el resultado arroja una frecuencia de respuestas que tiene que ver con ayudar y tener interés por el otro, estos factores son el resultado de participar en grupo y valorar las capacidades de cada uno de las y los individuos, al respecto Saborit , Prado, Cerradelo, y Gil (s.f.) mencionan que la participación mejora las capacidades y potencialidades personales, desarrolla la capacidad de escucha, negociación y elección de alternativas, pero sobre todo se incrementan las relaciones personales y el intercambio de ideas, esto nos lleva a la idea que las actividades de grupo que tienen en cuenta la participación da como resultado una mejor inclusión entre compañeros.

¿Qué compañeros y compañeras crees que dijeron que QUIEREN trabajar contigo?

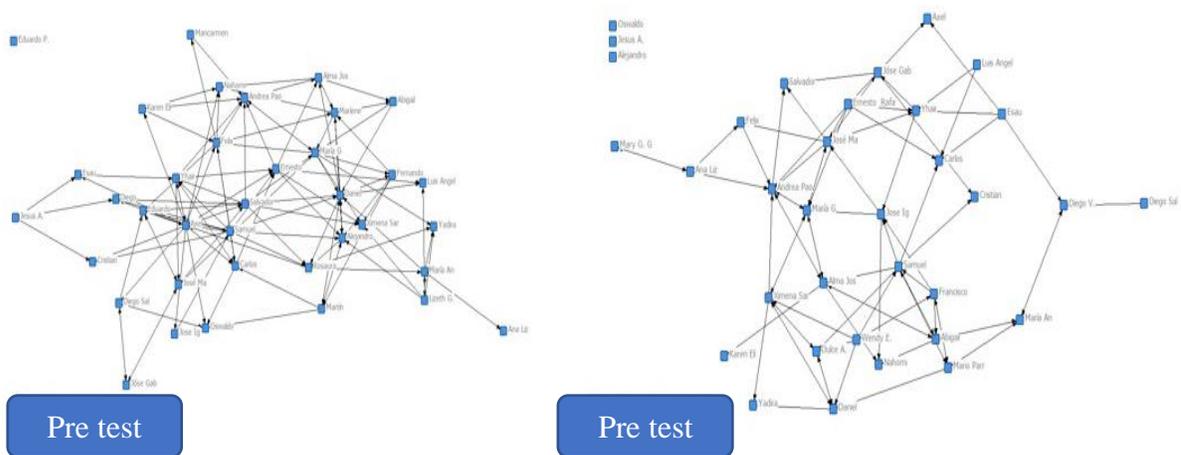
En cuanto a la siguiente gráfica se presentan los resultado de las percepciones de los participantes a la pregunta ¿Qué compañeros y compañeras crees que dijeron que quieren

trabajar contigo?, como se puede apreciar en la figura 67 en el lado izquierdo en el pre-test del sociograma, cada estudiante tiene una idea acerca de quién o quienes la o lo elegirán para trabajar, en esta gráfica se puede observar que un estudiante queda fuera de la red y es porque su respuesta indica: “prefiero trabajar sólo”, de acuerdo al diario de campo este estudiante es segregado por el grupo pues sus compañeros indican que no quieren trabajar con él.

Al parecer esta grafica (figura 67 pre test) resulta similar a la gráfica 65 del pre test cuando se cuestiona ¿Con quién de tus compañeros o compañeras quieres hacer trabajos en la escuela?, en ella se eligen a estudiantes por lo que determinamos “una situación de popularidad o compañerismo”, en esta ocasión la gráfica no 67 muestra que se volvió a elegir a las y los mismos compañeros de la gráfica 65 y pudiera ser por la explicación de popularidad.

En el pos-test (figura 67 lado derecho), se aprecia un cambio de percepción sobre la idea de quien los elige, cabe mencionar que también existe un pequeño grupo de estudiantes que se representan fuera de la red sociografica, esto se debe a que no emitieron alguna respuesta, por lo anterior el software no genera ningún enlace en la gráfica.

Figura 66 figuras del sociograma la pregunta ¿Qué compañeros y compañeras crees que dijo que quiere trabajar contigo?



Fuente: Elaboración propia realizada en UNCINET 6.5.

Como se ha mencionado para el post test las nociones cambian después del proyecto, de acuerdo a estos cambios podemos señalar que el factor para la generación de nuevas ideas

para la elección entre compañeros/as en el post test se debió a las actividades generadas del proyecto de Aprendizaje Servicio las cuales involucraron iniciativa, convivencia y participación, cuando comentamos que las ideas de las y los estudiantes cambiaron, es porque al observar la figura 67 se aprecia la aparición de elecciones recíprocas, es decir, que ahora ya no se elige a un solo estudiante, ahora la elección es mutua por esto se aprecian flechas con doble punta que indican la existencia una relación socio afectiva entre esos/as compañeros/as, por último también se puede observar que en el post test disminuye la concentración hacia estudiantes que creemos fueron elegidos por empatía esto dio como resultado una gráfica con redes sociográficas más extendidas.

Antes de finalizar el análisis de esta gráfica, se ha mencionado que consideramos que el factor al cual adjudicamos esta transformación de ideas por parte del alumnado fue por las actividades realizadas en el proyecto APS que implicaron desafíos entre las y los estudiantes, pues en dichas acciones se vivieron retos para lograr emprender y llevar a cabo cada una de las actividades propuestas, en este caso las y los participantes desarrollaron capacidades y habilidades que de acuerdo a Furco (2004) indica que mediante la evaluación a diferentes experiencias de APS se encontró aspectos positivos de estas prácticas en las que destacamos el desarrollo personal y el desarrollo social, este autor describe a la primera categoría como la percepción que los participantes tienen sobre ellos mismos y cómo visualizan sus propias competencias, para el desarrollo social explica, que es la capacidad de trabajar con otras personas y en equipo.

Por lo antes mencionado se puede indicar que estas acciones fueron el factor de cambio y es porque las actividades realizadas hicieron que cada estudiante sacara sus fortalezas las cuales fueron visibles para los demás compañeros, esto influyó para determinar que alguien más los elegiría, estas actitudes sirvieron para elegir compañeros/as y permitió descubrir nuevas oportunidades para reconocer a otros compañeros que mostraron dichas fortalezas para la resolución de tareas, es así que podemos observar que la gráfica 67 el post test muestra nuevas elecciones y en su caso relaciones recíprocas.

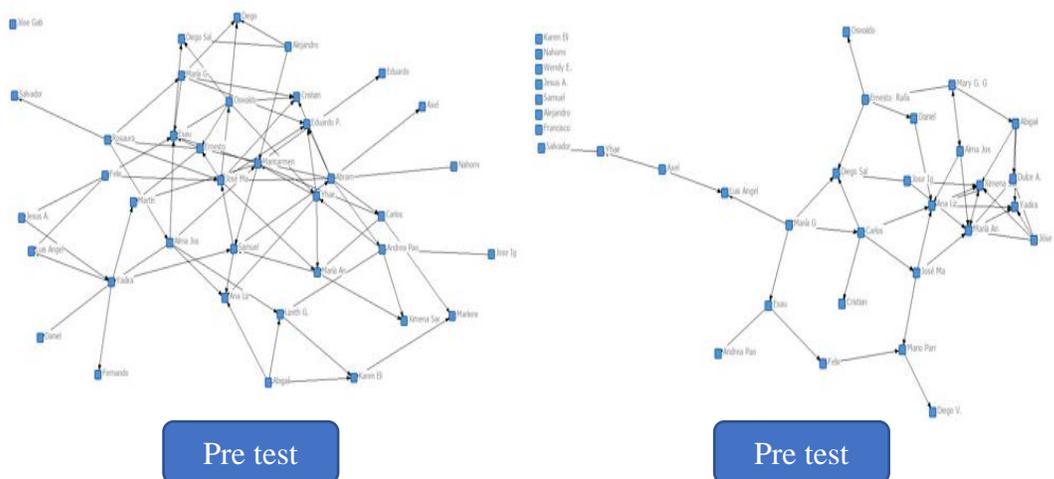
Por ultimo señalamos las actividades en las cuales observamos que la participación generó este tipo de cualidades, dichas acciones fueron: Presentación del proyecto a estudiantes a los distintos grados y grupo, solicitudes a dirección para el rescate de tambos de basura así como su limpieza, rotulado y colocación para su uso, solicitud de árboles para la actividad de faena, solicitud de maquinaria al H. Ayuntamiento para sacar escombros y basura de las zonas ocupadas por el mismo material.

¿Qué compañeros y compañeras crees que dijeron que NO QUIEREN trabajar contigo?

Inicialmente en la figura 68 (lado izquierdo) se puede notar un mayor número de seleccionados/as de 1 a 6 elecciones con una apreciación negativa entre compañeros, esto indica percepciones de relaciones poco afectivas que se pueden traducir en mala convivencia y en acciones poco colaborativas, basta recordar con las observaciones mencionadas en la introducción de este apartado pues no sólo entre compañeros se percibía un clima de apatía, diferencia, sino que se llegó a encontrar a un alumno segregado.

En el post-test se aprecia una disminución de elección por apreciación negativa, no sólo disminuye la idea de que los alumnos no quieren trabajar entre ellos si no que al finalizar el proyecto quedan fuera de la red varios alumnos que dejan de ser objeto de una percepción negativa hacia su persona, con esto se puede mencionar que la metodología empleada erradica subjetividades negativas y que fomenta la convivencia, el trabajo colaborativo y de participación.

Figura 67 Gráficos de sociograma a la pregunta que compañeras y compañeros crees que dieron que no quieren trabajar contigo.



Fuente: Elaboración propia con UNICET 6.5.

Cabe mencionar que la aplicación de este instrumento aportó resultados visibles acerca de lo planteado sobre la participación como eje que favorece a la inclusión, los cambios socioafectivos generados a través de las distintas actividades participativas se pueden observar en cada una de las figuras antes presentadas, en ellas podemos encontrar el despliegue de las redes sociograficas que indican que las relaciones se modifican y las elecciones entre compañeros son más visibles cuando existe reciprocidad o en su caso observar a estudiantes cuando son excluidos.

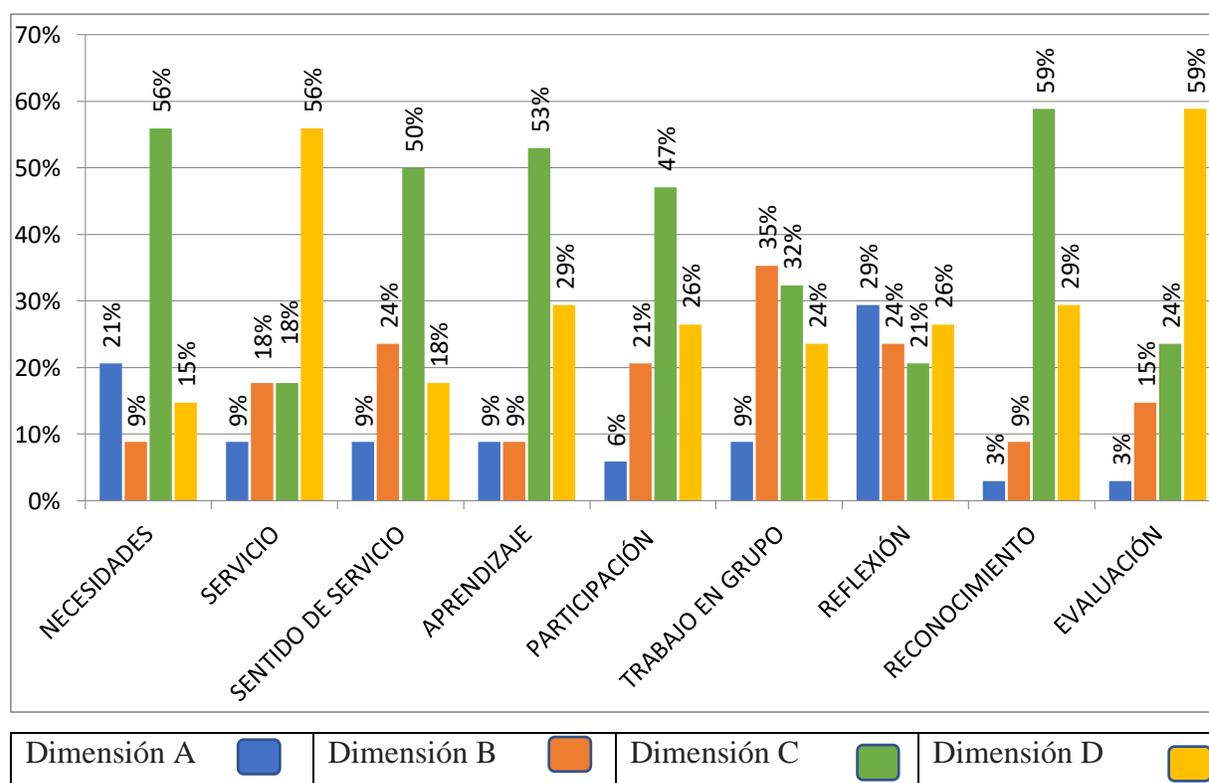
4.4 Evaluación del proyecto Aprendizaje Servicio

Una parte importante para conocer el impacto del proyecto de APS en las y los participantes así como la percepción de las actividades realizadas, fue necesario recurrir a un instrumento de evaluación específico para este tipo de proyecto, nos referimos a la rúbrica de evaluación de proyecto de Aprendizaje Servicio, la cual se puede consultar en el anexo no 5.

En este apartado se dan a conocer los resultados que se obtuvieron después de evaluar el proyecto en relación con las actividades y desempeño de cada uno de las y los estudiantes. Como se mencionó en capítulo de metodología la rúbrica de evaluación contiene distintos aspectos a evaluar los cuales se dividen en 9 dinamismos que fueron evaluados por las y los

alumnos, cada uno de los dinamismos fue evaluado en cuatro posibles niveles, como se trata de una rúbrica, los niveles refieren a una progresión en el desarrollo del aspecto evaluado. Para no inducir la respuesta, se evita enumerarlo es así que dichos niveles se identifican con letra, en donde el nivel A es el más “simple” y el D como el más “complejo”. Se trata de un instrumento de autoevaluación por lo que cada estudiante contestó de manera individual la rúbrica. Una vez contestada, se procedió a contabilizar las frecuencias y a calcular porcentajes que a continuación se muestran en los resultados.

Figura 68 Porcentajes respuestas a los dinamismos evaluados



Fuente: Elaboración propia basada en las dimensiones del Rúbrica de Evaluación de Proyectos APS grupo GREM

En relación con lo que se plantea en este trabajo, la participación es el elemento rector porque implica proponer ideas para el desarrollo de las actividades servicio, trabajo activo en grupo para desempeñar las actividades propuestas, este trabajo de grupo fomenta el reconocimiento de las y los distintos participantes que integran el proyecto.

Según Guijón, (2012) los proyectos APS ponen énfasis en la transformación de necesidad o mejora de la realidad, esta respuesta se da a través de la participación activa de todas y todos generando comunicación e interrelación, en este caso la dimensión de *necesidad* presenta 56% en el nivel c) donde los estudiantes consideran que participaron en la elección de las necesidades, y que el profesor impulsó momentos de diálogo y comprensión para la toma de decisión.

En un proyecto de APS, el diagnóstico (detección de necesidades) debe advertir el servicio que se va a realizar, como se puede apreciar en este proyecto el dinamismo de *servicio* fue percibido en el nivel D) por el 56% del grupo, estos estudiantes consideran que pusieron en juego diferentes conocimientos y habilidades, esto implicó que los estudiantes pudieron movilizar conocimientos previos en distintas áreas de conocimiento, destrezas para resolver problemas y acuerdos para tomar decisiones en grupo como lo haría una sociedad adulta, Mendía (2009) explica que esto es posible, pues el Aprendizaje y Servicio Solidario activa y capacita en competencias y habilidades para la vida, enseña a los y las participantes a trabajar en equipo y a las instituciones a colaborar en red en proyectos de mejora de la comunidad, estas habilidades y capacidades por un lado presentan rasgos característicos de las finalidades del sistema educativo México SEP (2016) que a su vez resulta en educación para la ciudadanía pues involucran la formación de ciudadanos activos responsables informados, capaces de contribuir al desarrollo y bienestar de la sociedad en la que viven, sin embargo Batlle (2008) indica que en el camino a la formación de ciudadanos se encuentra un desafío más, pues involucra encontrar las estrategias que respondan a las necesidades de trabajo en equipo y practica ciudadana.

En cuanto al *Sentido de servicio* la mayoría de las y los estudiantes consideran que esta dimensión obtiene el 50% en el nivel C la cual menciona que *la planificación y desarrollo del servicio desarrollado en el proyecto se originó de la necesidad de colaborar, es así como los participantes apreciaron la importancia sobre el impacto social que tuvo el servicio realizado*, para el nivel B 24 % las y los estudiantes indican que *el servicio fue una respuesta a la necesidad, pero no fue del todo evidente para los participantes*, por otra parte el 18% del grupo evaluó el proyecto seleccionando el nivel D donde se explica que *el servicio fue útil para la comunidad y sirvió para obtener una conciencia social sobre la tarea realizada, también se*

reconoció la importancia de la intervención de la escuela en favor del proyecto. Solo el 9 % en el nivel A cree que aunque el servicio no fue dirigido directamente a su comunidad las actividades tuvieron un grado positivo en su entorno.

En estos cuatro niveles se puede apreciar que el servicio fue de utilidad para el entorno escolar, permitió reconocer la importancia social y la participación que tuvo la escuela para lograr las metas establecidas por el alumnado, de acuerdo a estas palabras podemos encontrar que la escuela cumple con la condiciones de facilitar los conocimientos y habilidades para vivir y convivir en sociedad, en palabras de Puig (2009) es una herramienta fundamental que sirve para la de formación para cualquier joven.

El **Aprendizaje** es parte fundamental en el desarrollo de un proyecto APS pues es uno de los aspectos que lo distingue de otros métodos de enseñanza porque se aprende haciendo un servicio, en este caso el 53% de las y los estudiantes consideraron que este proyecto se ubica en el nivel C, en este aspecto reconocen que *los docentes orientaron los contenidos que se revisaron en las materias al preparar el servicio para que los participantes adquirieran conciencia de la utilidad de los aprendizajes*, ya que se pudieron aplicar a la realidad, lo anterior habla de la importancia de la participación de las y los docentes para apoyar el aprendizaje del grupo, para el nivel D 29% de los estudiantes señalaron que *aprendieron mientras se realizaba el servicio el cual consistió en prepararlos para realizar la actividad de servicio y que los docentes guiaron el proceso de aprendizaje y permanecieron abiertos a las propuestas*. Dentro de los ejemplos de aprendizaje que aportó este proyecto se encuentran las adaptaciones de contenidos de enseñanza que los maestros realizó para ser enfocados a las actividades de servicio, con lo anterior encontramos la importancia que posee la escuela para la facilitación de conocimientos, habilidades para vivir y convivir en sociedad.

En cuanto a la dimensión de **participación** el 47% de las y los estudiantes ubican el proyecto en el nivel C y consideran que el proyecto *les exigió participar en el diseño y desarrollo de las actividades de principio y al final del proyecto*, este ejemplo de participación queda bien representado en la escalera de Hart (1993) pues indica que los estudiantes pueden pasar en un proyecto de un nivel de participación mínimo hasta llegar a ser ellos quienes inicien

y dirijan un proyecto, en este nivel de participación son los infantes quienes deciden si los adultos intervienen en el proyecto o no.

El 26% de esta misma dimensión en el nivel D, el alumnado considera que iniciaron la actividad de Aprendizaje Servicio a partir de un problema que les inquietó y con ello asumieron el liderazgo durante todo el proyecto, para seguir los siguientes porcentajes se aprecia en el nivel A y B obtiene el mismo porcentaje con el 9% estos niveles indican que: *los docentes nos solicitaron que realizáramos una tarea concreta o nos sumáramos a una actividad que había sido diseñada por ellos (nivel A) y para el segundo (Nivel B) se indica que los docentes solicitaron que tomáramos decisiones sobre cuestiones específicas. El desarrollo del proyecto era responsabilidad de los docentes.* En estos niveles se puede notar un tipo de participación simple y consultiva pues en el primer caso se puede apreciar a los estudiantes como ejecutantes de acciones determinadas por los docentes (Trilla y Novella, 2001).

De acuerdo a los niveles con mayor porcentaje como el D, el alumnado considera *que iniciaron la actividad de Aprendizaje Servicio a partir de un problema que les inquietó y con ello asumieron el liderazgo durante todo el proyecto* se puede identificar como **Procesos de auto-reivindicación** pues Lansdown citado en Corona Morfin (2001) propone tres categorías en las que se pueden agrupar estas formas donde se observa la participación infantil en aquellos proyectos que buscan dar poder a las y los niños para que actúen en los asuntos que les interesan, y será en estos procesos donde identifican los asuntos de su interés, desarrollan las estrategias para perseguir los cambios que desean y controlan el proceso.

Siguiendo el tema de participación Saborit, Prado, Cerradelo y Gil, (s.f) mencionan que la participación infantil además de ser un derecho a disposición de los niños, niñas y jóvenes para opinar y expresarse para que sean tomados en cuenta, la participación supone colaborar, aportar y cooperar para el progreso común, en la dimensión de **Trabajo en grupo** el 35% de los estudiantes consideraron que el proyecto se ubicó en el nivel ABCD pues *la colaboración se dio porque trabajaron para lograr un mismo objetivo haciendo aportaciones de manera individual*, otro 32% de los participantes perciben que el proyecto alcanza el nivel ABCD pues *contribuyeron a un proyecto colectivo realizando tareas independientes, se articularon*

aportaciones complementarias para alcanzar un objetivo común, 24% piensa que el proyecto se encuentra en el nivel ABCD pues se integraron nuevos participantes que no forman parte de la comunidad escolar y el 9% lo ubica en el nivel ABCD pues cree que el servicio lo asumió una persona en particular, pero en el desarrollo de la actividad se produjeron ayudas no programadas y casuales. Es indispensable señalar que esta dimensión refiere a un trabajo colaborativo para el logro de una meta lo cual la mayoría de los estudiantes consideran que así fue.

Un proceso transversal durante todo el proyecto fue la **Reflexión**, que en este caso se evaluó y las y los estudiantes determinan en el nivel A obtiene el 29 %, el cual indica que *algunos docentes nos invitaron a conversar sobre la experiencia de participar en un proyecto de Aprendizaje Servicio*, otro parte de los participantes evaluó el proyecto para posicionar el 24% en el nivel D, explica que, *además de realizar tareas de reflexión, llevamos a cabo una actividad de creación para compartir con la comunidad, como una obra de teatro, exposición o difundiendo un mensaje en los medios de comunicación*. Por último 21 % del grupo de estudiantes evalúan el proyecto en el nivel C, este nivel indica que: *Los participantes realizamos ejercicios reflexivos, compartimos nuestras impresiones, revivimos el proceso comentando fotografías, enumerando los aprendizajes adquiridos o analizando los aspectos positivos y negativos de la experiencia*, por último las y los estudiantes señalan que el proyecto se posicionó en el nivel D con un 26%, este nivel indica que: *además de realizar tareas de reflexión, llevamos a cabo una actividad de creación para compartir con la comunidad, como una obra de teatro, exposición o difundiendo un mensaje en los medios de comunicación*.

Como lo plantea Guijón (2012) a pesar de estas ventajas, el APS no se limita a conseguir una conciencia de ciudadanía activa en los participantes, además contempla la posibilidad de que a través del servicio comunitario combinado con los espacios de reflexión y trabajo de red favorezcan a la construcción del capital social orientado a la inclusión.

Otro de los aspectos evaluados es el **reconocimiento**, para este rubro de evaluación las y los alumnos posiciona su evaluación en el nivel C con el 59%, este nivel refiere a que: *Como parte de la actividad de reconocimiento organizada por la escuela o los docentes, las personas*

beneficiadas por el servicio agradecieron mediante actividades de convivencia nuestra labor dentro del proyecto, otra parte de las y los estudiantes evaluó el proyecto en el nivel D con un 29%, este nivel indica que: el reconocimiento a nuestro servicio fue público y se difundió más allá de la escuela, de la evaluación de esta dimensión indica 9% en el nivel B el cual menciona que los docentes o directivos organizaron alguna actividad de reconocimiento del trabajo que realizamos como parte del proyecto, por ultimo un porcentaje menor del 3% indica que el proyecto fue evaluado en el nivel A que explica que “los docentes o directivos aprovecharon cualquier oportunidad para darnos las gracias o reconocer la tarea realizada.

En cuanto a la evaluación que refiere a la dimensión de **Evaluación**, podemos encontrar que el nivel D se obtuvo un porcentaje de 59%, este nivel señala que *los estudiantes indican que junto con los docentes participaron para preparar y aplicar actividades e instrumentos de evaluación.* Un 24% de dicha evaluación posiciona al proyecto en el nivel C que expresa lo siguiente: *los docentes aplicaron instrumentos para obtener información sobre lo que realizaban los estudiantes y con ello determinar los aspectos en que destacaban y en los que podía mejorar, esta evaluación la dieron a conocer al grupo para tomar conciencia de lo aprendido y en qué y cómo mejorar,* otro porcentaje situó al proyecto en el nivel B con un porcentaje de 15% este nivel señala: *que los docentes evaluaron las actividades de aprendizaje servicio poniendo atención al proceder de cada uno de nosotros y destacando qué valores hemos desarrollado y qué logros hemos alcanzado, y también en qué aspectos tenemos mayores limitaciones.* Por ultimo 3% de la evaluación situó al proyecto en el nivel A, que *algunos docentes hicieron comentarios positivos sobre el comportamiento de acuerdo a los resultados obtenidos.*

En este caso la evaluación realizada por los estudiantes en relación al proyecto deja ver el nivel de conciencia respecto a la responsabilidad de la que fueron parte y que esta responsabilidad fue compartida con las y los maestros al ser guías en las acciones y en su forma de proceder de los estudiantes.

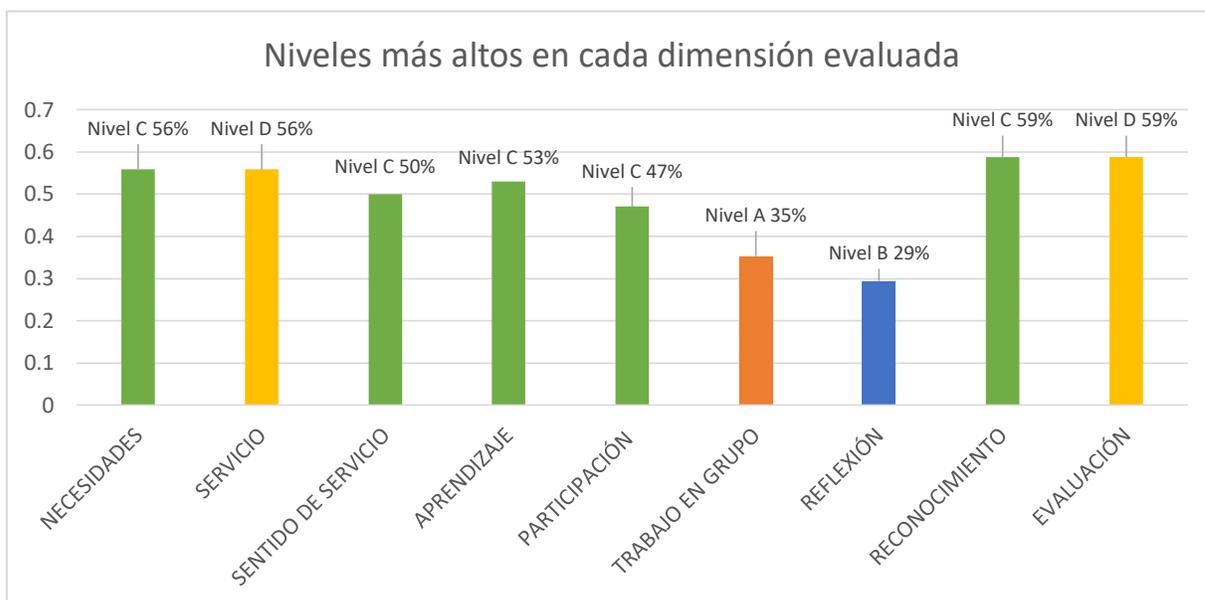


Figura 69 Porcentaje de los niveles más altos en cada dimensión evaluada.

Elaboración fuente propia con base a los resultados de los niveles más altos después de ser evaluados

CONCLUSIONES

La participación es un tema que se habla comúnmente en la escuela y en el aula, pero no trasciende más allá de realizar preguntas al alumno en clase, mientras tanto se dejan de lado sus intereses y las aportaciones que pueden ayudar a superar dificultades en su propio aprendizaje. De esta problemática surgió la idea nuestra investigación con la finalidad de centrar la atención en la idea de que promover la participación pues es un factor necesario para fomentar la inclusión.

La participación fue progresiva pues se inició de una participación consultiva a hasta notarse una participación más responsable, comprometida y creativa, gracias a las actividades que los mismos estudiantes implementaron, aparte de ser un compromiso por cumplir, también represento el desafío que permitió demostrar sus capacidades y actitudes frente a situaciones reales poniendo la ventaja de aprender de ese escenario.

Los estudiantes entendieron la responsabilidad que implicó realizar las actividades sin pensar que estas acciones serían llevadas a otras instancias fuera de la escuela, un ejemplo de estas acciones se puede encontrar con el acercamiento al ayuntamiento de esta ciudad para solicitar el apoyo de maquinaria para retirar los desechos generados de la actividad de faena, esta participación fue generada por la situación de necesidad.

Las ideas iniciales sobre participación en relación al grupo estaban sujetas al ámbito escolar y determinadas a los lineamientos de clase. Para este último apartado se realizaron algunas reflexiones en relación a los resultados obtenidos, esta reflexión se enfocó a los objetivos que guiaron este trabajo con la finalidad de analizar si se alcanzaron las metas planteadas en esta investigación.

Debemos recordar que el objetivo general de este proyecto se enfoca a analizar de qué manera el Aprendizaje Servicio favorece la participación e inclusión dentro del grupo de secundaria, con este punto de partida se puede inferir que el proyecto permitió desarrollar y poner en práctica situaciones participativas, que desafiaron las habilidades de diálogo, tolerancia y acuerdos, esto generó situaciones de confianza y valoración sobre las actitudes y capacidades de cada alumna/o; en el caso de la inclusión, el proyecto logró crear nuevas relaciones socioafectivas a través de las actividades realizadas durante el proyecto permitieron promover factores de empatía y convivencia que a su vez crearon ambientes cordiales al finalizar dichas actividades creando alegría al obtener y concluir respuestas positivas después de finalizar dichas actividades

Por otra parte los objetivos específicos demandaron explorar la percepción inicial y final que tenían los estudiantes de 2° de secundaria, de acuerdo al cuestionario de participación, la idea al iniciar el proyecto que tenía el grupo en relación a la participación se pudo ubicar en una simple y consultiva, para los resultados de los post-test se pudo indicar que parece una participación proyectiva y metaparticipación, para estos tipos de participación las y los estudiantes toman conciencia del factor de participar, muchos de ellas y ellos terminan el proyecto con la noción de que *participar es expresar una opinión en diferentes lugares y que se puede participar ayudando a los demás*, este hecho nos revela que la participación no se limita a un lugar y **que se llega a encontrar que la participación es una modalidad para apoyar a**

los demás, otra de las ideas que debemos comentar, es que este grupo de estudiantes comprende que la participación *es un derecho que les pertenece y una obligación que se debe cumplir*.

El cuestionario de participación nos dio un acercamiento a las nociones de participación que tenía el grupo y que bajo la tipología de Trilla y Novella (2001) y otros autores permitió orientar nuestras observaciones de participación infantil, la participación que se encontró inicialmente fue una noción de participación acotada, participación simple y solo se apreciaba cuando se daba la oportunidad por parte de los adultos, es decir, restringida como los menciona Ochoa (2015), lo anterior lo podemos indicar porque de acuerdo con los datos del cuestionario de participación y las observaciones realizadas al iniciar el proyecto, se encuentra que la participación recaía en quienes tenían noción del tema, otro ejemplo que se pudo comentar sobre la poca participación en el aula se debió a que los alumnos expresan que participaban cuando existía la oportunidad de expresarse, otra característica que presento este grupo de estudiantes era la forma desorganizada para intervenir cada vez que podían y en ciertos casos eran estos alumnos no tenían claridad para proponer ideas o solo intervenían sin tener una idea clara de lo que querían expresar.

Aunque desde el inicio las y los estudiantes mostraron gran entusiasmo por intervenir en este proyecto, las formas disruptivas y desorganizadas de participar se fueron transformando, pero esto fue indispensable la mediación para crear una consciencia sobre actitudes positivas y organizadas, fue en el transcurso del proyecto y con cada actividad que **las formas de participar se fueron transformando en formas organizadas**, dando como resultado positivo un dialogo respetuoso.

Con base a los resultados se puede decir que el proyecto posibilitó reconocer otras formas y espacios de participación ya que la escuela dejo de ser el lugar prioritario de participación al finalizar el proyecto, dentro de algunas de estas formas de participación que se encuentran al finalizar el proyecto, es el **trabajo en colectivo que deriva en reconocer a sus compañeros/as como personas con la capacidad de participar y colaborar**, siguiendo esta misma idea de colaboración se pudo mencionar que este proyecto fomentó la participación

auténtica y colaborativa pues existen repuestas en donde reconocen la importancia de la participación de maestros/as y escuela para la realización de las metas establecidas.

Las ideas de participación generadas por las y los estudiantes después del proyecto tienen que ver con expresar ideas, tener interés por otros compañeros, trabajar en equipo y dialogar, estas formas de participación se pueden vincular a las actividades enfocadas a un trabajo colaborativo que en este caso tienen que ver con las cuestiones creativas pues en las actividades de rotular tambos, pintar murales, crear el mapa del problema y árbol del problema se observó entusiasmo por realizar dichas actividades ya que cada participante se sintió identificado o parte de la dinámica, esto permitió que cada alumno destacara por su aportación de ideas, sobre de cómo organizar y llevar acabo las actividades encomendadas, también se deben reconocer las aportaciones en las actividades artísticas las cuales fueron un medio que accionó una participación emotiva, incondicional y eficiente.

Definitivamente se comprobó que la participación resulta parte fundamental para vencer las barreras del aprendizaje, Rosano (2013) es claro al señalar que la participación en relación con la educación inclusiva es uno de los tres elementos claves que la educación debe tener en cuenta para ser inclusiva, en este caso se observó que cuando estudiantes participaban existió en una mejora en su actitud hacia otros, en otros casos se alejaron de la timidez y apatía. Es importante señalar la utilidad del uso del sociograma para identificar estos cambios.

De acuerdo a las observaciones realizadas con base en los indicadores de inclusión de Booth y Ainscow (2000) fue posible apreciar los aspectos que impedían o creaban exclusión entre compañeros/as, se encontró que la poca participación fue uno de estos factores pues antes del proyecto APS la participación estudiantil era condicionada y dirigida a proyectos de clase, pocos espacios para poder comunicar situaciones que les afectaban de manera individual o grupalmente, lo anterior traía como consecuencia que las propuestas, capacidades y actitudes no se estimularan y dieran paso a poco interacción entre alumnos, participación asilada de algunos/as estudiantes.

Por otro lado, los resultados obtenidos posteriores al proyecto indican que la participación en grupos generó retos en las conductas y actitudes de los estudiantes participantes, estos retos tuvieron que ver con la toma de decisiones y respeto a las mismas, también podemos incluir el factor de tolerancia que puso en juego el trabajar entre compañeros con quienes se había tenido diferencias o percepciones de enemistad, si se debe citar algún ejemplo podemos recurrir a las actividades de elección de la problemática en la cual todo que el grupo intervino en un ejercicio democrático en el cual se tuvo que respetar las decisiones de la mayoría.

Con este proyecto, los cambios de comportamiento dieron origen a formas organizadas de participar y con ellos la oportunidad de que más estudiantes fueron parte del proyecto que a su vez favoreció a estimular la cooperación entre pares, crear ideas y conseguir cada una de las metas propuestas, el trabajo colaborativo se dio a partir de la participación de todas y todos pues demostraron poseer distintas capacidades para diseñar, emprender y concretar actividades.

Mediante la participación se logró

- Incorporar una consciencia más incluyente y tolerante entre los estudiantes.
- Se pasó de consultar a los estudiantes si querían ser parte del proyecto, a observar condiciones de participación emprendedora, aunque el proyecto fue iniciado por adultos, fueron los niños quienes tomaron la responsabilidad de reiniciar el proyecto, lo organizaron, lo ejecutaron y lo finalizaron haciendo partícipes a otros actores, esta participación se logró ubicar en la escalera de Hart (1993) como un espectro aleatorio entre el peldaño de “Proyectos iniciados por los adultos, decisiones compartidas con los niños” e “Iniciados y dirigidos por los niños”.
- Se observó una actitud más incluyente, colaborativa y compartida, gracias a aprender a tolerar y valorar las ideas que cada participante tenía, dando como resultado el sentirse parte del proyecto

- Una consciencia colectiva que ayuda a lograr mejores aprendizajes y a ser mejores.
- El trabajo colaborativo fue el resultado de la participación activa de las y los estudiantes quienes tuvieron en cuenta que el trabajo realizado en cada actividad implicó incluir a compañeros con capacidades y destrezas para desarrollar y llegar a la meta de las actividades planteadas, el resultado de esta mezcla fue una idea y puesta en práctica en favor de aprender a incluir.
- Las relaciones dentro del grupo mejorar al grado que antes del proyecto se tenían ideas sesgadas entre compañeros al finalizar las relaciones cambian al igual que las percepciones negativas.

Al realizar nuestro análisis de los efectos derivados de las actividades de Aprendizaje Servicio en relación con la inclusión encontramos que todas tienen el origen en la participación, pues a través de la exposición de ideas se visibiliza al individuo, se hace valer su derecho y respeta los derechos de otros poniendo a prueba capacidades y valores deseables en la persona que participa.

Creemos que uno de los efectos de participar en este proyecto se produjo a raíz de establecer algunas condiciones para hacerla posible: escuchar las opiniones, ideas y comentarios de las y los participantes, en este caso se pudieron percibir que sus opiniones, propuestas y solicitudes tenían un resultado positivo porque se sentían escuchados. Esto trajo un ambiente positivo pues cada vez fueron más las y los estudiantes que participaban en distintas modalidades, realizando oficios, solicitando apoyo a maestros, compañeros y directivos, actores externos de la escuela como el ayuntamiento, gracias a estas actividades, se favoreció el aprendizaje, se dio sentido al servicio y mejoró la convivencia.

Las formas de participación organizada como levantar la mano respetando los comentarios de quien exponía sus ideas fue un avance en este grupo, mediante la organización

de la participación se posibilitó aportar ideas para mejorar e intervenir de mejor manera los retos de cada actividad.

Otra forma de participación que presentaron los estudiantes fue poner en marcha habilidades de cooperación para persuadir a otras/os compañeras/os sobre aquellas ideas que podrían ser la mejor alternativa para lograr las metas implementadas durante el proyecto, esto puso a prueba el diálogo entre los mismos compañeros/as que no compartían las mismas ideas, esto sin duda este fue otro desafío para lograr la competencia de ser cordiales y tolerantes ante aquellas situaciones de incompatibilidad.

El desafío que implicó cada actividad de Aprendizaje Servicio impulso a los estudiantes a intervenir ante una problemática en común y con ello requerir ayuda, compartir ideas, aprender a organizarse para lograr sus metas.

Otro efecto de participación se pueden encontrar en las respuestas generadas por las y los estudiantes a través de los cuestionarios implementados, algunas respuestas reconocen que cada estudiante es igual de importante a la hora de recibir la atención de sus profesores, estas respuestas nos brindó un acercamiento sobre las ideas que tuvieron los estudiantes la finalizar el proyecto sobre la idea de igualdad entre todas y todos, el tipo de respuesta que se encontró al finalizar el proyecto fue “Todos somos iguales”.

De acuerdo con los resultados de participación e inclusión estos dos factores ayudan a superar barreras para el aprendizaje pues un alumno que es apoyado y tomado en cuenta es un actor potencial para reproducir estas condiciones en la sociedad en que vive, pues buscara apoyar a otras/os así como poner en evidencia sus derechos y los propios, dando como resulta una mejora social.

5 BIBLIOGRAFIA

Aguilar, L. A. (s.f.). *INFORME WARNOCK*. Recuperado el 4 de octubre de 2017, de <http://blocs.xtec.cat/educacioespecialssdh/files/2009/01/informe-warnock.PDF>

- Alegre, O. M. (2010). Capacidades docentes para atender la diversidad. *Revista de educación Inclusiva Recensión*, pp-137-139 vol. 3, N.º 3.
- Alfaro Ordenes , N. (Junio de 2013). *Fortalecimiento de los derechos ciudadanos y de la participación estudiantil como mecanismo para mejorar la convivencia escolar*. Recuperado el 06 de Marzo de 2017, de <http://www.cives.cl/ocs/index.php/cives/5cives/paper/viewFile/183/43>
- Ámerica., D. d. (4 de Julio de 1976). *Declaración de independencia de los Estados Unidos de América*. Obtenido de <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/6/2698/22.pdf>
- Arellano, A., Gaeta, M., y Arroyo, J. (s.f.). Conocimiento sobre la inclusión: visión de educadores en formación del estado de Puebla (México). *IX Jornadas Científicas Internacionales de Investigación sobre Personas con Discapacidad*, (págs. 1-12).
- Aristóteles. (s.f). *Política*. (M. G. 1988, Trad.) Madrid, España: Gredos. Recuperado el 20 de octubre de 2016, de <http://datateca.unad.edu.co/contenidos/401214/Aristoteles-Politica.pdf>
- Asamblea General de la ONU (1948) *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Recuperado el 14 de noviembre de 2017, de <http://www.ordenjuridico.gob.mx/TratInt/Derechos%20Humanos/INST%20000.pdf>
- Batlle, R. (2008). *Aprendizaje-servicio y educación en la ciudadanía*. Recuperado el noviembre de 15 de 2017, de <https://studylib.es/doc/8169905/aprendizaje-servicio-y-formaci%C3%B3n-ciudadana>
- Batlle R., Breu A. y Ramoneda A. (2015). El Aprendizaje servicio es una metodología flexible que puede aplicarse a múltiples ambitos tematicos. En Puig J. (Coord.) *11 ideas clave ¿Cómo realizar un proyecto de aprendizaje servicio? Barcelona Graó*, 131-145.
- Booth, T., y Ainscow, M. (2000). Índice de Inclusión, Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Recuperado el 2017, de <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20Spanish%20South%20America%20.pdf>
- Brunstein,, R., y Romero , S. (2012). Una aproximación al concepto de educación inclusiva. *Revista Multiciencias*,, pp. 256-262 vol. 12 enero-diciembre.
- Castillo Briceño, C. (2015). Posicionando la educación inclusiva: Una forma diferente de mirar el horizonte educativo1. *Revista Educación* 39(2), 123-152.
- Castro Puga, J. (2017). *Formación de valores paa la convivencia democrática mediante le desarrollo de la participación infantil: Un proyecto basado de aprendizaje basado en el servicio en una escuela de educación primaria* (Tesis de maestría) Universidad Autónoma de Querétaro, Santiago de Querétaro.

- Corona, Y., y Morfín, M. (2001). *Diálogo de saberes sobre participación infantil*. Ciudad de México: UAM.
- Crowley, P. (1998). La participación de niños y adolescentes en el contexto de la Convención sobre los derechos del niño: visiones y perspectivas. *Participación infantil: una definición del marco conceptual*. Bogotá: UNICEF.
- Delval, J. (2012). Ciudadanía y Escuela. En El aprendizaje de la participación. En A. U. sociales, *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales*. España: Díada Editora, S. L.
- Díaz, P. V., y et. al. (1982). *Educación Vol. 27 (I. d. Tubingen, Ed.)*
- Espinar, A. (2002). *El ejercicio del poder compartido: Estudio para la elaboración de indicadores e Instrumentos para analizar el componente de participación de niños y niñas en proyectos sociales*. Perú: Save the Children Suecia.
- Fernández J. M. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 15, núm. 2, pp. 82-99. . Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15528263006>
- Figueira, E. M. (2013). Una mirada hacia la inclusión: barreras en el camino a la participación. *Perspectiva educacional, Formación para Profesores*, vol 52, No. 2 pp. 177-200.
- Flores, P. (s.f.). *La participación ciudadana en la escuela*: Revista de Educación y Cultura. Recuperado el 21 de 05 de 2017, de <http://www.educacionyculturaaz.com/educacion/la-participacion-ciudadana-en-la-escuela>
- Furco, A. (2011). El aprendizaje servicio: un enfoque equilibrado de la educación experiencial. *Service and Learning. Washington DC: Corporation for national Service*, vol.0 pp. 64-70.
- Furco, A. (2004). Aprendizaje y servicio solidario en la Educación Superior. *Actas del 7mo. Seminario Internacional Aprendizaje y Servicio Solidario*. Buenos Aires.
- García , S., y Mico, S. (1997). Hacia una Justificación de la Preciudadanía: Curso de profundización de IFEJANT Recuperado el 12 de septiembre de 2017, de http://www.ifejant.org.pe/Aulavirtual/aulavirtual2/uploaddata/protagonismo/13_Lectura_Garcia_y_Mico_Preciudadania.pdf
- García C, I., Romero C., S., y Escalante A. L. (2011). Diseño y validación de la guía de evaluación de las prácticas inclusivas en el aula (GEPIA). *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa* (págs. 1-11). San Luis Potosí: Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de San Luis Potosí.

- García, J. J. (2015). Sociedad y ciudadanos en tiempos de incertidumbre: cuando se hace necesaria la participación. *Perspectivas del desarrollo*, Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/308077837_SOCIEDAD_Y_CIUDADANOS_EN_TIEMPOS_DE_INCERTIDUMBRE_CUANDO_SE_HACE_NECESARIA_LA_PARTICIPACION
- González, A., y Herrera, E. (2013). Estudio sobre educación inclusiva y prácticas de los docentes de Educación. *I Jornadas Doctorales de la Universidad de Murcia*.
- González, E. (2003). Educación para la ciudadanía ambiental. *INCI*, vol. 28 no. 10, 611-615. Recuperado el 12 de septiembre de 2017, de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0378-18442003001000011
- Guijón, M. (2010). Entre todos: compartir la educación para la ciudadanía Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=404523>
- Guijón, M. (2012). Aprendizaje Servicio e inclusión social. Barcelona: aprenentatgeservei. Recuperado de http://www.aprenentatgeservei.cat/intra/aps/documents/APS_inclusio_social_cast.pdf
- Gülgönen, T. (2016). Participación infantil a nivel legal e institucional en México-¿Ciudadanos y ciudadanas? *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud.*, pp. 81-93.
- Hart, R. A. (1993). Participación de los niños: *de la participación simbólica a la participación auténtica*. En. *Ensayos Innocenti* Núm. 4. UNICEF.
- Hernandez Cabello, M. A. (2014). *Des-Encuentros de la participación infantil en el ámbito escolar, un acercamiento a las ideas de los docentes de educación primaria de escuelas públicas de la ciudad de Querétaro*. (Tesis de maestría) Universidad Autónoma de Querétaro, **Querétaro**.
- Hernandez, R. (2006). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill.
- Hirnas, C., y Ramos L. (2013). *El viaje hacia la diferencia: la escuela inclusiva*. Ciudad de México: SM de Ediciones.
- Instituto Federal Electoral. (2003). Construyendo el futuro de México. Obtenido de http://www.diputados.gob.mx/parlamento_infantil/framesp.htm
- Instituto Nacional Electoral. (2016). Convocatoria y Lineamientos para participar en el 10° Parlamento de las Niñas y Niños de México 2017. Recuperado el 05 de Marzo de 2017, de <http://www.ine.mx/archivos2/portal/historico/contenido/recursos/IFE-v2/DECEYEC/DECEYEC-Varios/2016/Alcance-Parlamento-2016.pdf>

- Lansdown, G. (1998). La participación de niños y adolescentes en el contexto de la Convención sobre los derechos del niño: visiones y perspectivas. *La creación de escuela centradas en le niño*. (págs. 59-65). Colombia: UNICEF.
- Ley General de los derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (04 de diciembre de 2014).. Recuperado el 19 de mayo de 2016, de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGDNNA_041214.pdf
- López, L. (octubre de 2013). Una Breve Revisión del Concepto de Ciudadanía. *Revista de Educación, Cooperación y Bienestar Social*, sin vol. No 2 pp.55-62. Recuperado el 22 de mayo de 2016, de <http://www.revistadecooperacion.com/numero2/02-04.pdf>
- Luna, E. (2010). Del centro educativo a la comunidad: un programa de aprendizaje servicio para el desarrollo de la ciudadanía activa. Barcelona: Univeridad de Barcelona.
- Luna, E. (2012). What about Service Learning in Europe? Recuperado el 17 de Agosto de 2017, de <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/27563>
- Marshall, T. H. (1949). Ciudadania y clases sociales . (págs. 297-344). Cambridge: Reis.
- Máximo, E. (2010). Aprendizaje Servicio en América Latina: Un puente sobre el pasado y el presente. *Tzchoecoen*, 108-124.
- Mendia, R. (2009). Aprendizaje y Servicio solidario: una propuesta educativa para el desarrollo de la competencia ciudadana. *Revista del Forum Europeo de Administración Educativa*, 1-6 no. 2 marzo- abril.
- Mendía, R. (2012). El Aprendizaje-Servicio como una estrategia inclusiva para superar las barreras al aprendizaje. *Revista de Educación Inclausiva Vol. 5 no. 1*, 71-82.
- Constitución de los Estados Unidos Mexicanos (5 de Febrero de 1917). *Constitución de los Estados Unidos Mexicanos*. Obtenido de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_150917.pdf
- Ministerio de Educación de la Nación. (24 de 08 de 2012). *Itinerario y Herramientas para desarrollar un proyecto de Aprendizaje Servicio*. Recuperado el 03 de Marzo de 2017, de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005050.pdf>
- Morales, L. (2016). ¿Qué significa participar en la escuela? Ideas de las y los estudiantes de un bachillerato público del Estado de Querétaro. *XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*. San Luis Potosí.
- Narváez, E. (2006). Una mirada a la escuela nueva. *Educere vol. 10, núm. 35*, 629-636.
- Novella, A. M. (2011). La participación infantil: concepto dimensional en pro de la autonomía ciudadana. *Actas del XII Congreso de Teoría de la Educación*. Barcelona: Universitat

de Barcelona Recuperado el 07 de Marzo de 2017, de <http://www.cite2011.com/Comunicaciones/A+R/124.pdf>

- Ochoa, A. (2015). Concepción sobre participación de niñas, niños y adolescentes: Su importancia en la construcción de la convivencia escolar. *Cultura Educación y Sociedad* Vol. 6, No.2 pp.9-28 Recuperado el 18 de mayo de 2016, de http://virtual.uaq.mx/psicologia/pluginfile.php/11303/mod_page/content/8/ochoa.pdf
- ONU. (10 de Diciembre de 1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. Recuperado el 24 de 03 de 2017, de http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf
- ONU. (1960). *Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza 1960*. Obtenido de http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=12949&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- ONU. (1989). *Convención sobre los derechos de los niños*. Recuperado el 15 de 03 de 2017, de <http://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- ONU. (2009). *Convención sobre los derechos del niño*. Recuperado el 19 de mayo de 2016, de <https://www.google.com/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=El+derecho+del+ni%C3%B1o+a+ser+escuchado.+Observaci%C3%B3n+General+no.12>
- Oraisón, M. (2016). La Participación como Generadora y Garante de Democracia y Ciudadanía. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)* Vol. 5 no.1, pp.89-107.
- UNESCO y Ministerio de Educación y Ciencia de España. (1994). Declaración de Salamanca y Marco de Acción. *Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad*, pág. 47. Salamanca, España.
- Orozco, G., Ospina J., Ramos M. y Ramírez B. (2014). Inclusión educativa: un reto para los directivos docentes *Revista Plumilla Educativa*, Vol.13 No. 1 pp. 112-130.
- Parra, M. L. (2009). Inclusión escolar en secundaria *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, vol. 11, núm. 2 pp.191-205 Recuperado el 5 de 08 de 2017, de <http://www.uacm.kirj.redalyc.org/articulo.oa?id=80212414011>
- Pérez, A. (2002). Las funciones sociales de la escuela: de la producción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia. *Foro Latinoamericano de políticas educativas*, 1-46 Décima Edición Ediciones Morata, S.L.
- Pérez, L. M. (2016). *La participación infantil como elemento fundamental de la convivencia democrática: una experiencia de Aprendizaje Servicio en educación secundaria*. Queretaro, México: Tesis para obtener el grado de Maestro en Educación para la Ciudadanía de la Universidad Autónoma de Querétaro. Santiago de Querétaro.

- Platón. (s.f). *La República*. (C. E. Lan, Trad.) Obtenido de <https://licenciaturaenlenguayliteratura.files.wordpress.com/2011/08/platon-dialogos-iv-republica-gredos.pdf>
- Puglisis, S. (2015). Aprendizaje Servicio Solidario y Buena Enseñanza. *Jornada de investigadores sobre Aprendizaje Servicio* pp. 75-80. Buenos Aires Argentina: CLAYSS, Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario.
- Puig, J. M. (2009). Aprendizaje Servicio (APS). *Educación y compromiso cívico. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 18, núm. 3, pp. 75-89.
- Puig, J. M., Batlle, R., Bosch, C., y Palos, J. (s.f.). Aprendizaje Servicio Educar para la Ciudadanía. *Revista de Educación, número extraordinario 2011*, pp. 45-67. España: Ministerio de educación y ciencia hasta aquí me quede hay que revisar el artículo la cita http://www.revistaeducacion.educacion.es/re2011/re2011_03.pdf
- Puig, J., Gijón, M., Xus, M., y Rubio, L. (2011). *Aprendizaje-servicio y Educación para la Ciudadanía*. Barcelona, España.: Universidad de Barcelona. Facultad de Pedagogía. Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Grup de Recerca en Educació Moral (grem).
- Puig, J., Martín, X., Rubio, L., y Palo, J. (2015). Rúbrica para la autoevaluación y la mejora de los proyectos de APS. Barcelona: GREM
- Red Europea de Información en la Educación de Eurydice. (2005). Definiciones. En *La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo* Recuperado <https://www.oei.es/historico/valores2/055ES.pdf>
- Rodríguez, G., Jill, J., y García, E. (1999). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. España: Aljibe.
- Rojas, H. (1998). Promoviendo la participación de niñas, niños, adolescentes y jóvenes: Las experiencias de Aquitania y CORABASTOS, Colombia. En Bernadette Abegglen Verazzi (Vicepresidenta) *La participación de niños y adolescentes en el contexto de la Convención sobre los derechos del niño: visiones y perspectivas Actas del Seminario*. Bogotá, Colombia
- Rosano, S. (2013). Son cosas de niños. La participación como derecho y la educación inclusiva: reflexión en torno al papel de las niñas y niños en la escuela. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. Vol. 7 No. 1, pp.151-167.
- Rousseau, J. J. (s.f). *El contrato Social o Principios del derecho Político*. (Elaleph, Ed.) Recuperado el 19 de Noviembre de 2016, de <http://www.enxarxa.com/biblioteca/ROUSSEAU%20El%20Contrato%20Social.pdf>
- Sabato, H. (1999). *Ciudadanía política y formación de las naciones*, México: Fondo de cultura económica

- Saborit , R., Prado, P., Cerradelo, C., y Gil, L. (s.f.). La Participación Infantil en la Resolución Pacífica de Conflictos. Recuperado el 05 de Marzo de 2017, de https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/resolucion_conflictos_participacion_infantil.pdf
- Sánchez , L. y Aguilar , G. (2009). Taller de Habilidades del Pensamiento Crítico y Creativo, Universidad Veracruzana, Vol. I. En U. Veracruzana. Veracruz : Universidad Veracruzana.
- SEP. (2011). Programas de estudio 2011. Guía para el Maestro. *Educación Básica, Artes*. Obtenido de https://www.centrodemaestros.mx/programas_estudio/Artes_SEC.pdf
- SEP. (2016). Nuevo modelo Educativo, Propuesta curricular para educación obligatoria. Obtenido de <https://www.gob.mx/cms/uploads/docs/Propuesta-Curricular-baja.pdf>
- Trilla , J., y Novella, A. (2001). Educación y participación social de la infancia. *Revista Ibero Americana de Educación. No.26*, pp. 137-164.
- UNICEF. (s.f.). *Manual para el profesorado : Voz de la Infancia*.
- Vázquez, M. (16 de 08 de 2009). *Eroski Consumer*. Fundación Eroski. Recuperado el 20 de 05 de 2017, de <http://www.consumer.es/web/es/educacion/extraescolar/2009/08/16/187294.php>.
- Zanabria, M., Fragoso, B. I., y Martínez, A. P. (2007). Experiencias de participación infantil en Tlaxcala y Ciudad de México. *Revista Tramas*. Recuperado de <http://132.248.9.34/hevila/TramasMexicoDF/2007/no28/5.pdf>
- Zerbikas. (s.f). Aprendizaje servicio Una nueva oportunidad de educar para la ciudadanía. Recuperado el 06 de Marzo de 2017, de <http://www.zerbikas.es/wp-content/uploads/2015/09/0402BATapr.pdf>

6 ANEXOS

El siguiente cuadro de indicadores de inclusión, muestra los indicadores seleccionados para este trabajo y se debe aclarar que el número que se anexa en cada indicador y en la columna de preguntas no representa un orden secuencial, lo anterior se hace para identificar la ubicación de cada indicador dentro del trabajo de Booth y Ainscow (2001).

Anexo 1 Cuestionario de participación



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN



50 años

OBSERVATORIO DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR.UAQ

CUESTIONARIO ALUMNOS

Hola: Las siguientes preguntas tienen la intención de conocer cómo te va en tu escuela. Por favor, contesta lo más sincero posible. No te preocupes por tus respuestas, pues no hay buenas ni malas, además de que nadie se enterará de lo que escribas. La información que nos proporciones nos servirá para saber cómo se da la convivencia en tu escuela. Muchas gracias por tu colaboración.

I. CONTESTA LAS SIGUIENTES CUESTIONES.

Escuela secundaria: _____ Grado y grupo: _____

Edad: _____ Sexo: _____ Turno: _____

En qué Estado de la República naciste _____

En qué colonia vives _____ Con quién vives _____

II. TACHA EL PARÉNTESIS QUE REFLEJE LA RESPUESTA DE LO QUE TÚ PIENSAS. UNA RESPUESTA POR RENGLÓN.

| | | | | |
|---|----------------|---------------------|--------------------|--------------|
| A. En mi salón, mientras el maestro da clases algunos alumnos o alumnas: | Siempre | Muchas veces | Pocas veces | Nunca |
| Hablan constantemente | () | () | () | () |
| Juegan | () | () | () | () |
| No ponen atención | () | () | () | () |
| Hacen ruidos para molestar | () | () | () | () |
| No dejan trabajar al resto de la clase | () | () | () | () |
| B. En mi salón, hay algunos alumnos o alumnas que: | Siempre | Muchas veces | Pocas veces | Nunca |
| Se pegan entre sí para dañarse | () | () | () | () |
| Amenazan para meter miedo | () | () | () | () |
| Dicen groserías a los demás | () | () | () | () |
| Ponen sobrenombres ofensivos | () | () | () | () |
| Roban objetos o dinero de los compañeros | () | () | () | () |
| Ignoran a los demás (no les hablan, no los juntan) | () | () | () | () |
| Obligan a otros a hacer cosas que están mal. | () | () | () | () |
| Le faltan el respeto a la maestra o maestro | () | () | () | () |
| C. En mi salón hay algunos alumnos o alumnas que: | Siempre | Muchas veces | Pocas veces | Nunca |
| Copian las tareas de otros | () | () | () | () |
| Copian en los exámenes | () | () | () | () |
| Pagan a alguien por hacer la tarea que debe entregar | () | () | () | () |
| Han falsificado la firma de sus papés | () | () | () | () |

| | | | | |
|--|----------------|---------------------|--------------------|--------------|
| D. En mi salón hay algunos alumnos o alumnas que: | Siempre | Muchas veces | Pocas veces | Nunca |
| Destruyen el material escolar (cuadernos, libros) | () | () | () | () |
| Destruyen los muebles del salón | () | () | () | () |
| Destruyen las instalaciones del salón (vidrios, puertas, focos) | () | () | () | () |
| Destruyen las instalaciones de la escuela (Canchas, pasillos, patios, baños) | () | () | () | () |
| E. Durante las clases algunos alumnos o alumnas | Siempre | Muchas veces | Pocas veces | Nunca |
| Se muestran aburridos | () | () | () | () |
| No logran concentrarse | () | () | () | () |
| No les interesan las actividades | () | () | () | () |

III. TACHA EL PARÉNTESIS QUE REFLEJE LA RESPUESTA DE LO QUE HA SUCEDIDO EN LOS ÚLTIMOS DOS MESES EN TU ESCUELA.

| | | | | |
|--|---------------------------------|----------------------------|--------------------|-----------------------------|
| F. En los dos últimos meses en la escuela me ha sucedido que: | Varias veces a la semana | Una vez a la semana | 1 o 2 veces | Nunca me ha sucedido |
| Me peguen (para dañarme) | () | () | () | () |
| Me han insultado | () | () | () | () |
| Se burlen de mí | () | () | () | () |
| Me pongan apodosos ofensivos | () | () | () | () |
| Me digan groserías | () | () | () | () |
| Me amenacen | () | () | () | () |
| Me ignoren (no me hablen, no me junten) | () | () | () | () |
| Hablen mal de mí | () | () | () | () |
| Me roben objetos o dinero | () | () | () | () |
| Me han escondido mis cosas | () | () | () | () |
| Me copien la tarea | () | () | () | () |
| Me copien en un examen | () | () | () | () |
| Me han pagado por hacerle la tarea a alguien | () | () | () | () |

| | | | | |
|---|---------------------------------|----------------------------|--------------------|--------------------------|
| G. En los dos últimos meses en la escuela yo: | Varias veces a la semana | Una vez a la semana | 1 o 2 veces | Nunca lo he hecho |
| Le he pegado a algún alumno o alumna | () | () | () | () |
| He insultado a algún alumno o alumna | () | () | () | () |
| Me he burlado de algún alumno o alumna | () | () | () | () |
| He puesto apodosos ofensivos | () | () | () | () |
| He dicho groserías a algún alumno o alumna | () | () | () | () |
| He amenazado a algún alumno o alumna | () | () | () | () |
| He ignorado a algún alumno o alumna (no le hablo, no le junto) | () | () | () | () |
| He hablado mal de algún alumno o alumna | () | () | () | () |
| He escondido las cosas de algún alumno o alumna | () | () | () | () |
| He copiado tareas de un compañero | () | () | () | () |
| He proporcionado respuestas durante un examen | () | () | () | () |
| He copiado respuestas a un compañero en un examen | () | () | () | () |
| He comprado o pagado a alguien por hacer la tarea que debo entregar | () | () | () | () |

| H. En los últimos dos meses ¿Cuáles comportamientos son los más frecuentes en la escuela entre los alumnos y alumnas? | Varias veces a la semana | Una vez a la semana | 1 o 2 veces | Nunca lo he hecho |
|---|--------------------------|---------------------|-------------|-------------------|
| Agresiones físicas (golpes para dañarse) | () | () | () | () |
| Agresiones verbales (groserías, sobrenombres) | () | () | () | () |
| No juntar a algún compañero o compañera | () | () | () | () |
| Destrucción de sus materiales | () | () | () | () |
| Burlas entre compañeros | () | () | () | () |

IV. CONTESTA LAS SIGUIENTES PREGUNTAS.

1. *"En una escuela los alumnos mayores todos los días se adueñan de la cancha de fútbol y no dejan que los más chicos jueguen también"*
 - a. Tú ¿qué crees que hicieron los más chicos?

 - b. ¿Quién tiene derecho a usar la cancha? _____
 - c. ¿Por qué?

 - d. ¿Qué se podría hacer?

2. *Un grupo de niños quiere saber cosas acerca de las drogas y entender bien lo que es. Ellos piden información a su maestra, pero ésta les dice que son pequeños y que ya se lo explicarán cuando sean mayores, pero los alumnos están muy interesados, e insisten en saber más.*
 - a. ¿Qué opinas sobre la respuesta de la maestra?

 - b. ¿Tú crees que los niños podrían hacer algo?

 - c. ¿Tú qué harías?

3. A ti, ¿cuáles temas te interesaría conocer?

4. ¿De dónde obtienes información de los temas que te interesan?

5. ¿Puedes hablar con tus maestros o maestras de los temas que te interesan?
Siempre / Muchas veces / Pocas veces / Nunca,
¿por qué?

V. ESCRIBE EN LA LÍNEA LO QUE TÚ PIENSAS AL RESPECTO DE LA SITUACIÓN QUE SE TE PLANTEA

1. En la escuela puedo dar mi opinión en asuntos que tienen que ver conmigo
Siempre / Muchas veces / Pocas veces / Nunca,
¿por qué?

2. En la escuela hablamos de lo que nos preocupa: Siempre / Muchas veces / Pocas veces / Nunca,
¿por qué?

3. En la escuela toman en cuenta mi opinión: Siempre / Muchas veces / Pocas veces / Nunca,
¿por qué?

4. ¿Qué son los derechos de los niños y las niñas?

5. ¿Cuáles son?

6. ¿Cuáles consideras que son los más importantes?

7. ¿Crees que participar sea un derecho de los niños y niñas? SI / NO ¿Por qué?

8. ¿En qué lugares consideras que puedes participar?

9. ¿Cómo puedes participar?

10. ¿Cuándo participas?

11. ¿Cómo participas en tu salón?

12. ¿Cómo participas en tu escuela?

13. ¿Tus maestros te invitan a participar?

Siempre / Muchas veces / Pocas veces / Nunca

¿De qué forma?

14. ¿En tu salón, alguna vez sea llevado a cabo una idea que tú tuviste? SI / NO, descríbelo por favor

15. Considero que los profesores podrían consultar a los estudiantes para saber cómo revisar los temas de clase SI / NO, ¿por qué?

16. ¿Sobre qué cosas puedes tomar decisiones en tu escuela?

17. Cuando en tu escuela se discuten y toman decisiones que consideras importantes ¿Cuáles son las formas en las que participas?

18. ¿Hay en tu escuela un organismo organizado por los mismos estudiantes?

19. ¿Cómo funciona?

20. Escribe una situación que te preocupe de tu escuela

21. ¿Cómo la resolverías?

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

Anexo 2

Cuestionario de inclusión



Escuela: _____

Grado _____ Grupo _____ Edad: _____

Género: _____ Vives con: _____

Este cuestionario desea conocer tus inquietudes e ideas sobre algunos aspectos que pasan en tu escuela, contesta de acuerdo a lo que tú consideres, recuerda no hay respuestas malas.

I. Instrucciones: **Subraya las opciones Siempre / Muchas veces / Pocas veces / Nunca** de acuerdo a lo que tu consideres, por favor responde a los **¿Por qué?** de forma descriptiva.

1. ¿Los estudiantes ofrecen ayuda cuando es necesario? Siempre / Muchas veces / Pocas veces / Nunca, ¿por qué? _____

2. ¿Los estudiantes comparten sus ideas en vez de competir entre ellos? Siempre / Muchas veces / Pocas veces / Nunca, ¿por qué? _____

3. ¿Las y los estudiantes de esta escuela evitan discriminar a los demás por alguna cuestión como el género, la orientación sexual o las capacidades diferentes? Siempre / Muchas veces / Pocas veces / Nunca, ¿Por qué? _____

4. ¿Las y los estudiantes aprenden a trabajar en equipo siguiendo el ejemplo de sus profesores? Siempre / Muchas veces / Pocas veces / Nunca, ¿por qué? _____

5. ¿El alumnado ayuda a maestros, personal de oficina o intendencia cuando lo necesitan? Siempre / Muchas veces / Pocas veces / Nunca, ¿Cómo lo hace? _____

6. ¿El alumnado sabe a quién acudir cuando tiene un problema? Siempre / Algunas veces / Pocas veces / Nunca, ¿por qué? _____



7. ¿Las y los docentes de esta escuela motiva a todo el alumnado a que aprecie los logros de los demás? Siempre / Algunas veces / Pocas veces / Nunca, ¿por qué? _____

8. ¿Los docentes y directivos de esta escuela valora al alumnado que tiene logros más bajos igual que aquél que tiene logros más altos? Siempre / Algunas veces, / Pocas veces / Nunca, ¿por qué? _____

9. ¿Se realizan exposiciones del trabajo de todo el alumnado dentro de la escuela? Siempre / Algunas veces / Pocas veces / Nunca, ¿por qué? _____

10. ¿Se da el mismo apoyo a los logros de todo el alumnado? Siempre / Algunas veces / Pocas veces / Nunca, ¿por qué? _____

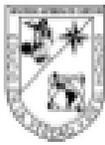
11. ¿El profesorado y el alumnado se saludan al inicio y al final de las clases? Siempre / Algunas veces / Pocas veces / Nunca, ¿por qué? _____

II. Marca con una x en el recuadro de Sí o No de acuerdo a lo que tú consideres como respuesta, después contesta lo que se te pide de forma descriptiva.

1. ¿La escuela es hospitalaria para todo el alumnado, incluyendo los estudiantes con discapacidad y los que están temporalmente en ella, como por ejemplo, los niños de familias migrantes? Sí No ¿por qué? _____

2. ¿Existen medios de comunicación de la escuela (boletín, revista...)? Sí No ¿por qué? _____

3. ¿Estos medios recogen los intereses de todos los miembros de la comunidad escolar? Sí No ¿por qué? _____



4. ¿Qué se valora más en la escuela, el trabajo colaborativo entre las y los estudiantes o los logros de cada uno de manera individual? Sí No ¿por qué? _____
-
5. ¿Las y los docentes de esta escuela trabajan en equipo? Sí No ¿Por qué? _____
-
6. ¿Los y las estudiantes tienen foros específicos para discutir sobre aspectos escolares? Sí No ¿por qué? _____
-
7. ¿Las y los estudiantes y el personal administrativo se tratan con respeto? Sí No ¿Por qué? _____
-
8. ¿Las y los estudiantes y el personal de intendencia se tratan con respeto? Sí No ¿por qué? _____
-
9. ¿Todo el alumnado siente que asiste a una escuela donde es posible conseguir sus mayores logros? _____
-
10. ¿Los docentes de la escuela motivan a todo el alumnado para que esté orgulloso de sus propios logros? Sí No ¿por qué? _____
-
11. ¿Las y los docentes utilizan la expulsión del aula cuando los alumnos muestran disciplina? Sí No ¿Por qué? _____
-
12. ¿Por qué crees que se tome esta medida? _____
-
13. ¿Después de expulsar a un estudiante el maestro dialoga con él o ella? Sí No ¿por qué? _____
-
14. ¿Sabes a quién acudir si sufres intimidación? Sí No ¿por qué? _____



15. ¿En esta escuela se motiva a las y los estudiantes a que conozcan opiniones diferentes a las propias?

Sí No ¿Por qué? _____

16. ¿En esta escuela se consulta a las y los estudiantes sobre el apoyo que necesitan? Sí No ¿Por qué? _____

17. ¿En esta escuela se consulta a las y los estudiantes sobre la calidad de las clases? Sí No ¿por qué? _____

18. ¿Consideras que ofrecer y recibir ayuda es algo habitual en la actividad del aula? Sí No ¿por qué? _____

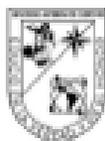
19. ¿Las actividades organizadas por el maestro o maestra, permiten distribuir el trabajo de las actividades y compartir lo que han aprendido? Sí No ¿por qué? _____

20. ¿Los alumnos reconocen que cada estudiante es igual de importante a la hora de recibir la atención de sus profesores? Sí No ¿por qué? _____

21. ¿Los estudiantes comparten la responsabilidad de ayudar a los compañeros que tienen dificultades en clase? Sí No ¿por qué? _____

22. ¿Los estudiantes participan entre sí en la evaluación de sus aprendizajes? Sí No ¿por qué? _____

23. ¿Los estudiantes se ayudan mutuamente a establecer metas educativas? Sí No ¿por qué? _____



24. ¿El alumnado sabe que en su aula se valora su esfuerzo y progreso personal y no se hacen comparaciones con los demás miembros del grupo? Sí No ¿por qué? _____

25. ¿Las y los estudiantes participan en la elaboración de las normas de comportamiento del aula? Sí No ¿por qué? _____

26. ¿Las normas del aula son claras y están escritas en algún lugar visible? Sí No ¿por qué? _____

27. ¿El maestro involucra a los estudiantes para que ayuden a resolver problemas de disciplina en el aula? Sí No ¿por qué? _____

28. ¿Se consulta al alumnado sobre cómo se puede mejorar las relaciones sociales en el aula? Sí No ¿Cómo? _____

29. ¿Se consulta a los estudiantes sobre cómo se puede mejorar sus aprendizajes? Sí No ¿Cómo? _____

30. ¿El profesor se preocupa por apoyar el aprendizaje en clase? Sí No ¿por qué? ¿Cómo lo hace? _____

31. ¿El profesor se preocupa por fomentar la participación en clase? Sí No ¿por qué? _____

32. ¿En la escuela se enseña a los estudiantes juegos que puedan incluir a niños y niñas que tengan distintas habilidades? Sí No escribe un ejemplo _____

33. ¿En esta escuela el alumnado con mayor nivel de conocimiento y habilidades comparte sus conocimientos con aquellos que tienen menos conocimiento o dificultad para aprender? Sí No ¿Cómo lo hacen? _____



34. ¿En esta escuela los estudiantes que han superado un problema, transmiten a los demás los beneficios de su experiencia? Sí No ¿Cómo lo hacen? _____

35. ¿Tienes la oportunidad de realizar tus tareas de distintas formas, por ejemplo, a través de dibujos, de fotografías o de un video? Sí No escribe un ejemplo _____

36. Cuando los compañeros/as de la clase están peleando, ¿Qué hacen los demás? ¿por qué crees que lo hacen? _____

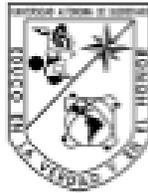
37. ¿En la escuela existen actividades extraescolares como música, teatro y actividades físicas que atraen el interés de todos los y las estudiantes? ¿Cuáles?, ¿participas en alguna?, ¿En cuál? _____

38. ¿Antes del proyecto punto verde los y las docentes solicitaban las opiniones del alumnado sobre cómo se podría mejorar la escuela? Sí No ¿por qué? _____

39. ¿Después del proyecto punto verde los y las docentes solicitan las opiniones del alumnado sobre cómo se podría mejorar la escuela? Sí No ¿por qué? _____

¡Gracias por tu participación!

Anexo 3 Sociograma



Nombre: _____

Género: Hombre Mujer Edad: _____ Fecha: _____

¿Con quién de tus compañeros o compañeras del grupo QUIERES hacer trabajos en la escuela?

¿Con quién de tus compañeros o compañeras del grupo NO QUIERES hacer trabajos en la escuela?

¿Qué compañeros o compañeras crees que dijeron que QUIEREN trabajar contigo?

¿Qué compañeros o compañeras crees que dijeron que NO QUIEREN trabajar contigo?

Anexo 4

Indicadores de inclusión utilizados para elaboración de cuestionario de inclusión

| DIMENSIONES | SECCIONES | INDICADORES | PREGUNTAS |
|-------------|----------------------------|---|---|
| CULTURAS | 2. Construir una comunidad | A.1.1. Todo el mundo se siente acogido. | <p>ii. ¿Es la escuela acogedora para todo el alumnado, incluyendo los estudiantes con discapacidad y los que están temporalmente en ella, como por ejemplo, los niños de familias migrantes?</p> <p>iii. ¿Es la escuela acogedora para todo el alumnado, incluyendo los estudiantes con discapacidad y los que están temporalmente en ella, como por ejemplo, los niños de familias migrantes?</p> <p>vii. ¿Los órganos de comunicación del centro (boletín, revista...) recogen los intereses de todos los miembros de la comunidad escolar?</p> |
| | | A.1.2. Los estudiantes se ayudan unos a otros. | <p>i. ¿Los estudiantes se ofrecen ayuda entre ellos cuando es necesaria</p> <p>ii. ¿Se valora en la escuela por igual tanto el trabajo colaborativo como los logros individuales del alumnado?</p> <p>v. ¿Los estudiantes comparten a los amigos en vez de competir por ellos?</p> <p>vi. ¿El alumnado evita el racismo, el sexismo, la homofobia, las actitudes en contra de la discapacidad y otras formas de discriminación?</p> |
| | | A.1.3. Los miembros del personal de la escuela colaboran entre ellos. | <p>v. ¿El trabajo en equipo entre el personal docente es un modelo de colaboración para el alumnado?</p> |
| | | A.1.4. El personal de la escuela y el alumnado se tratan con respeto | <p>iii. ¿Se solicitan las opiniones del alumnado sobre cómo se podría mejorar la escuela?</p> <p>v. ¿Tienen los y las estudiantes foros específicos para discutir sobre aspectos escolares?</p> <p>vi. ¿El alumnado ayuda al personal de la escuela cuando se</p> |

| | | | |
|--|----------------------------------|--|--|
| | | | <p>le pide?</p> <p>viii. ¿Existen espacios informales de contacto entre personal y el alumnado</p> <p>x. ¿El alumnado sabe a quién acudir cuando tiene un problema?</p> |
| | | A.1.5. Existe relación entre el personal y las familias. | <p>viii. ¿Se brinda una variedad de ocasiones, donde las familias puedan discutir sobre sus preocupaciones y el proceso de sus hijos e hijas?</p> <p>vii. ¿Se ofrece a las familias una variedad de oportunidades para involucrarse en la escuela (desde apoyar en actividades puntuales, hasta ayudar en el aula)?</p> <p>iv. ¿Las instituciones de la localidad participan de igual manera en la escuela, independientemente de su clase social, su religión y su raza?</p> <p>xi. ¿El personal de la escuela motiva a las familias para que se involucren en el aprendizaje de sus hijos o hijas?</p> |
| | | A.1.7. Todas las instituciones de la localidad están involucradas en la escuela. | i. ¿El centro involucra en sus actividades a las distintas instituciones de la localidad (entidades locales, asociaciones, colectivos...)? |
| | 3. Establecer valores inclusivos | A.2.1. Se tienen altas expectativas respecto de todo el alumnado. | i. ¿Todo el alumnado siente que asiste a un centro donde es posible que consiga sus mayores logros? |
| | | A.2.3. Se valora de igual manera a | <p>vii. ¿Se motiva a todo el alumnado a que esté orgulloso de sus propios logros?</p> <p>viii. ¿Se motiva a todo el alumnado a que aprecie los logros de los demás?</p> |

| | | | |
|------------------|--|---|---|
| | | <p>todos los alumnos y alumnas.</p> | <p>x. ¿Se ayuda al alumnado que tiene rechazo al aprendizaje por miedo al fracaso?</p> <p>xii. ¿Intenta el personal contrarrestar las opiniones negativas hacia los estudiantes más motivados y con altos logros?</p> <p>vi. ¿Se valora al alumnado que tiene logros más bajos igual que a aquel que tiene más altos?</p> |
| | | | <p>vii. ¿Se expone el trabajo de todo el alumnado dentro del centro y en sus aulas?</p> <p>ix. ¿Se da el mismo apoyo y la misma importancia a los logros de todo el alumnado, independientemente de sus diferencias sociales, culturales individuales y de género?</p> |
| | | <p>A.2.4. El personal de la escuela y el alumnado son tratados como personas y como poseedores de un “rol”.</p> | <p>iv. ¿El profesorado y el alumnado se saludan al inicio y al final de las clases?</p> |
| | | <p>A.2.6. La escuela se esfuerza por disminuir las prácticas de discriminatorias</p> | <p>vi. ¿Evita el personal considerar que las barreras al aprendizaje y la participación son producto de las limitaciones o deficiencias de los estudiantes?</p> |
| <p>POLITICAS</p> | <p>1. Desarrollar una escuela para todos</p> | <p>B.1.6. La escuela organiza los grupos de aprendizaje de forma que todo el alumnado se sienta</p> | <p>iii. ¿Se pone atención, a la hora de planificar los grupos, en aspectos tales como las relaciones de amistad y la presencia de otros estudiantes que hablan el mismo idioma?</p> |

| | | valorado | |
|--|--|--|--|
| | B.2 Organizar el apoyo para atender a la diversidad | B.2.4. La evaluación de las necesidades educativas especiales y los apoyos se utilizan para reducir las barreras al aprendizaje y la participación de todo el alumnado | ii. ¿Las prácticas de evaluación están dirigidas a proporcionar las ayudas y apoyos necesarios en vez de a categorizar al alumnado? |
| | | B.2.6. Las políticas de apoyo psicológico se vinculan con las medidas de desarrollo del currículo y de apoyo pedagógico. | ii. ¿Los problemas conductuales y emocionales de los alumnos son tratados con estrategias que mejoran las experiencias en el aula y en el área del juego y en la interacción con los demás? |
| | | B.2.7. Se han reducido las prácticas de expulsión por motivos de disciplina. | iii. ¿Se reconocen las relaciones que existen entre la baja autoestima, la insatisfacción de los alumnos, las conductas disruptivas y la exclusión por motivos de disciplina? vi. ¿Hay planes claros y positivos para reintegrar a los estudiantes que han sido expulsados por motivos de disciplina? ix. ¿Se considera la expulsión del aula como una práctica excepcional y siempre seguida por una recuperación de la comunicación entre el alumno y el profesor? |

| | | | |
|-----------|--|--|---|
| | | B.2.9. Se han reducido las conductas de intimidación o abuso de poder. | <p>ix. ¿Se considera la expulsión del aula como una práctica excepcional y siempre seguida por una recuperación de la comunicación entre el alumno y el profesor?</p> <p>ix. ¿Sabe el alumnado a quién acudir si sufre intimidación?</p> <p>xi. ¿Se involucra a los estudiantes en la definición de estrategias para prevenir y reducir la intimidación?</p> <p>xii. ¿Se guardan registros claros sobre los incidentes de intimidación?</p> |
| PRÁCTICAS | 1. Orquestar el proceso de aprendizaje | C.1.1. La planificación y el desarrollo de las clases responde a la diversidad del alumnado. | xii. ¿Tienen los estudiantes oportunidades para realizar sus tareas y expresar sus conocimientos de distintas formas, por ejemplo, utilizando su primera lengua con traducción, a través de dibujos, de fotografías o de una grabación? |
| | | C.1.2. Las clases se hacen accesibles a todos los estudiantes. | iv. ¿Reflejan los materiales curriculares los contextos, culturas y experiencias de todos los alumnos y alumnas? |
| | | C.1.3. Las clases contribuyen a una mayor comprensión de la diferencia. | <p>i. ¿Se motiva a los estudiantes a que conozcan opiniones diferentes a las propias?</p> <p>x. ¿Se fomentan actividades que promuevan el desarrollo de la empatía (juegos de rol, simulación, análisis de casos...)?</p> |

| | | | |
|--|--|---|--|
| | | <p>C.1.4. Se implica activamente a los estudiantes en su propio aprendizaje.</p> <p>C.1.5. Los estudiantes aprenden de forma cooperativa.</p> | <p>iii. ¿Contribuyen el ambiente del aula, su organización y otros recursos existentes en la misma al aprendizaje autónomo?</p> <p>xiii. ¿Se consulta a los estudiantes sobre el apoyo que necesitan?</p> <p>xiv. ¿Se consulta a los estudiantes sobre la calidad de las clases?</p> <p>i. ¿Consideran los estudiantes que ofrecer y recibir ayuda es algo habitual en la actividad del aula?</p> <p>iv. ¿Se enseñan al alumnado las estrategias necesarias para trabajar de forma cooperativa con sus compañeros?</p> <p>v. ¿Desean los estudiantes compartir su conocimiento y sus habilidades?</p> <p>vi. ¿Los estudiantes rechazan de forma correcta la ayuda cuando no la necesitan?</p> <p>vii. ¿Las actividades de grupo permiten a los estudiantes dividir las tareas y compartir lo que han aprendido?</p> <p>ix. ¿Cuándo otros compañeros/as de la clase están enfrentados, los estudiantes ayudan a calmarlos en vez de animarlos?</p> <p>x. ¿Los alumnos reconocen que cada estudiante es igual de importante a la hora de recibir la atención de sus profesores y de sus pares?</p> <p>xi. ¿Los estudiantes comparten la responsabilidad de ayudar a superar las dificultades que experimentan algunos compañeros durante las clases?</p> <p>xii. ¿Se implican los estudiantes en la evaluación del aprendizaje de los demás?</p> <p>xiii. ¿Se implican los estudiantes en ayudarse mutuamente para establecer metas educativas?</p> <p>xiv. ¿Es consciente el alumnado de que ayudar a los demás es una forma efectiva de aprender y aclarar</p> |
|--|--|---|--|

| | | | |
|--|--|---|--|
| | | | las propias ideas? |
| | | C.1.6. La evaluación estimula los logros de todos los estudiantes. | <p>iii. ¿Se utilizan estrategias de evaluación diferentes de forma que se permita a todos los estudiantes mostrar sus habilidades?</p> <p>xii. ¿El alumnado sabe que se valora su esfuerzo y progreso personal por encima de cualquier comparación con el grupo?</p> |
| | | <p>C.1.7. La disciplina del aula se basa en el respeto mutuo.</p> <p>C.1.8. Los docentes planifican, revisan y enseñan en colaboración.</p> | <p>i. ¿El propio enfoque de la disciplina motiva la auto-disciplina?</p> <p>iv. ¿Son consistentes y explícitas las normas de comportamiento del aula?</p> <p>v. ¿Se involucra a los estudiantes para que ayuden a resolver las dificultades del aula?</p> <p>vi. ¿Se involucra al alumnado en la formulación de las normas de comportamiento del aula?</p> <p>vii. ¿Se consulta al alumnado sobre cómo se puede mejorar el clima social del aula?</p> <p>viii. ¿Se consulta a los estudiantes sobre cómo se puede mejorar la atención para aprender?</p> |
| | | C.1.9. Los docentes se preocupan de apoyar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. | <p>v. ¿El profesorado intenta incorporar el punto de vista de los estudiantes respecto al apoyo y la enseñanza?</p> <p>vi. ¿Los docentes o profesionales de apoyo, se preocupan por aumentar la participación de todos los estudiantes?</p> |

| | | | |
|--|-----------------------|--|---|
| | | | |
| | | C.1.10. Los profesionales de apoyo se preocupan de facilitar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes. | <p>iv. ¿Los profesionales que proporcionan apoyo pedagógico tienen como objetivo que los estudiantes sean cada vez más independientes de su apoyo directo?</p> <p>v. ¿Facilitan estos profesionales que los alumnos que experimentan dificultades en el aprendizaje se apoyen o ayuden mutuamente?</p> |
| | | C.1.12. Todo el alumnado participa en las actividades complementarias y extraescolares. | <p>i. ¿Hay en la comunidad una oferta suficientemente amplia de actividades extraescolares que atraigan el interés de todos los y las estudiantes?</p> <p>iii. ¿Se anima a todos los estudiantes a que participen en música, teatro y actividades físicas?</p> <p>vii. ¿Se enseña a los estudiantes un repertorio de juegos que puedan incluir a niños y niñas con distintos grados de habilidades?</p> |
| | 2. Movilizar recursos | C.2.2. Se conocen y se aprovechan los recursos de la comunidad. | <p>ii. ¿Los miembros de las entidades locales contribuyen al desarrollo del proyecto educativo y curricular de la escuela?</p> <p>iii. ¿Las familias y otros miembros de la comunidad son utilizados como recurso de apoyo en las aulas?</p> <p>iv. ¿Se utilizan educativamente diferentes profesionales de la comunidad (servicios sociales, juez de paz, policía local,...)?</p> |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | | |
| | | C.2.3. Se aprovecha plenamente la experiencia del personal de la escuela. | viii. ¿Hay en la escuela un clima que posibilite proponer alternativas al resto de profesorado en relación con las preocupaciones respecto del alumnado? |
| | | C.2.4. La diversidad del alumnado se utiliza como un recurso para la enseñanza y el aprendizaje. | <p>i. ¿Se motiva al alumnado a que comparta su conocimiento, por ejemplo, sobre diferentes países, regiones y áreas de ciudades o sobre sus historias familiares?</p> <p>iii. ¿El alumnado con mayor nivel de conocimiento y habilidades en un área hace de tutor algunas veces de aquellos con menos?</p> <p>viii. ¿Los estudiantes que han superado un problema transmiten a los demás los beneficios de su experiencia?</p> |

Anexo 5

Evaluación de proyectos de aprendizaje-servicio, versión para estudiantes

A continuación, se presenta la rúbrica de evaluación para proyecto APS que se divide en dimensiones y en niveles ahora bien, las dimensiones básicas son el núcleo central de las experiencias de aprendizaje servicio, pedagógicas abordan los dinamismos formativos que configuran las propuestas educativas y organizativos son aspectos logísticos e institucionales del aprendizaje servicio.

EVALUACIÓN DE PROYECTOS DE APRENDIZAJE-SERVICIO. VERSIÓN PARA ESTUDIANTES*

| Dinamismos/Niveles | A | B | C | D |
|----------------------------|---|---|---|--|
| NECESIDADES | No se dedicó tiempo al análisis ni a la reflexión sobre las necesidades que impulsaron el proyecto y las tareas de servicio | Los docentes y/o alguna institución ajena a la escuela realizaron un trabajo previo de detección de las necesidades sobre las cuales habría que actuar y acordaron un proyecto sin consultarnos | Los jóvenes tuvimos participación en la elección de las necesidades, ya que el profesor impulsó momentos de diálogo y comprensión para que el grupo participara de la decisión. | Los jóvenes participamos en un proceso de investigación que llevó tiempo y múltiples espacios de análisis, reflexión y diálogo. |
| SERVICIO | Las tareas de servicio fueron muy concretas y se concentraron en un breve periodo de tiempo. | Las acciones de servicio se realizaron de manera constante, las tareas tuvieron poca dificultad para los participantes, pues requirieron de cierta rutina o mecanización. | La realización del servicio exigió la puesta en práctica de diversas competencias por parte de los participantes porque así lo requiere el proyecto desde su inicio | Las tareas que se realizaron durante el servicio no fueron delimitadas de antemano, sino que los participantes las diseñamos poniendo en juego diferentes conocimientos y habilidades. |
| SENTIDO DE SERVICIO | Aunque el proyecto no contempló directamente un servicio a la comunidad, la realización de la actividad repercutió positivamente en el entorno. | El servicio realizado dio respuesta a una necesidad, sin embargo, la importancia social del servicio que se realizó no resultó del todo evidente para los participantes. | La planificación y desarrollo del servicio partieron de una necesidad de colaborar y los participantes nos dimos cuenta de la importancia social del servicio realizado. | Los participantes, además de realizar un servicio útil a la comunidad y de darnos cuenta de la importancia social de nuestra tarea, alcanzamos a entender que además de las tareas de servicio son indispensables acciones por parte de las instituciones. |

| | | | | |
|--------------------------------|--|---|--|---|
| <i>APRENDIZAJE</i> | No hubo actividades planificadas, sin embargo, los participantes adquirimos informalmente valores y habilidades vinculados directamente al servicio. | La actividad se centró en los aprendizajes de las materias que cursamos, aunque adquirimos otros de manera espontánea durante el servicio. | Los docentes orientaron los contenidos que revisamos en las materias al preparar el servicio para que los participantes adquiriéramos conciencia de la utilidad de los aprendizajes, ya que pudimos aplicarlos a la realidad. | Los participantes aprendimos mientras realizamos una investigación que tuvo por objetivo formarnos y prepararnos para realizar el servicio. Los docentes guiaron el proceso de aprendizaje y permanecieron abiertos a las propuestas. |
| <i>PARTICIPACIÓN</i> | Los docentes nos solicitaron que realizáramos una tarea concreta o nos sumáramos a una actividad que había sido diseñada por ellos. | Los docentes solicitaron que tomáramos decisiones sobre cuestiones específicas. El desarrollo del proyecto era responsabilidad de los docentes. | El proyecto exigió que participáramos en el diseño y desarrollo de las actividades desde el inicio y hasta el fin del proyecto. Juntos docentes y estudiantes decidimos el servicio a realizar y las actividades a desarrollar. | Los miembros del grupo iniciamos una actividad de aprendizaje servicio, a partir de un problema que nos inquietó, y asumimos el liderazgo durante todo el proyecto. |
| <i>TRABAJO EN GRUPO</i> | El servicio lo asumió una persona en particular, pero en el desarrollo de la actividad se produjeron ayudas no programadas y casuales. | La colaboración se dio porque los participantes trabajamos para lograr un mismo objetivo haciendo aportaciones de manera individual. | Los participantes contribuimos a un proyecto colectivo realizando tareas independientes. Se articularon aportaciones complementarias para alcanzar un objetivo común. | Se integraron nuevos participantes que no forman parte de la comunidad escolar. |
| <i>REFLEXIÓN</i> | Algunos docentes nos invitaron a conversar sobre la experiencia de participar en un proyecto de aprendizaje-servicio. | Los participantes realizamos ejercicios reflexivos, compartimos nuestras impresiones, revivimos el proceso comentando fotografías, enumerando los aprendizajes adquiridos o analizando los aspectos positivos y negativos de la experiencia | En uno o varios momentos de la experiencia de aprendizaje servicio se destinó alguna sesión de trabajo a realizar actividades reflexivas como la redacción de diarios, ejercicios y reuniones periódicas, o la realización de reportajes fotográficos o videográficos. | Además de realizar tareas de reflexión, llevamos a cabo una actividad de creación para compartir con la comunidad, como una obra de teatro, exposición o difundiendo un mensaje en los medios de comunicación. |
| <i>RECONOCIMIENTO</i> | Los docentes o directivos aprovecharon cualquier | Los docentes o directivos organizaron alguna actividad de | Como parte de la actividad de reconocimiento organizada | El reconocimiento a nuestro servicio fue público y se |

| | | | | |
|-------------------|--|--|---|---|
| | oportunidad para darnos las gracias o reconocer la tarea realizada. | reconocimiento del trabajo que realizamos como parte del proyecto. | por la escuela o los docentes, las personas beneficiadas por el servicio agradecieron mediante actividades de convivencia nuestra labor dentro del proyecto. | difundió más allá de la escuela. |
| EVALUACIÓN | Algunos docentes hicieron comentarios positivos sobre nuestro comportamiento o los resultados que obtuvimos. | Los docentes evaluaron las actividades de aprendizaje servicio poniendo atención al proceder de cada uno de nosotros y destacando qué valores hemos desarrollado y qué logros hemos alcanzado, y también en qué aspectos tenemos mayores limitaciones. | Los docentes aplicaron instrumentos para obtener información sobre lo que realizamos y determinar los aspectos en que destacamos y en los que podemos mejorar. La evaluación nos la dieron a conocer para tomar conciencia de lo aprendido y en qué y cómo debemos mejorar. | Los estudiantes junto con los docentes participamos para preparar y aplicar actividades e instrumentos de evaluación. |

Escuela: _____

Nombre del proyecto: _____

Objetivo: _____

Género: _____

Edad: _____

vives con: _____

Domicilio _____

* GREM (2014). *Rúbrica para la autoevaluación y la mejora de los proyectos de ApS*. Barcelona: Universidad de Barcelona-Facultad de Pedagogía/Fundación Jaume Bofill.
Adaptación de la versión de estudiantes: Ochoa, A. (2017).

Anexo 6

Problemática a intervenir

“Recoger escombros, tapar hoyos- sembrar árboles, recoger basura”

Tabla entregada a cada profesor para el registro de aprendizajes relacionadas al servicio

| Orden para las actividades Aprendizaje-Servicio | | | | |
|---|---|----------|---|------------------------------------|
| Estudiantes | | Maestros | | |
| Actividades de Servicio (Sugeridas) | ¿CÓMO? Definición de la metodología y actividades a realizar por los estudiantes | Materia | Contenidos de Aprendizaje dirigidos al servicio | Actividades Dirigidas al servicio. |
| Turnar equipos | | | | |
| Poner botes de basura | Conformación de equipo a cargo de solicitar botes de basura | | | |
| Campaña de recolección de basura y limpieza | Creación de folletos y carteles Escrito dirigido a la escuela para campaña | | | |
| Instrucción a los demás grupos para limpiar por zonas | Dividir la escuela por zonas y asignar cada grupo un espacio para su limpieza. | | | |
| Mural con el tema del | | | | |

| | | | | |
|---|--|--|--|--|
| medio ambiente | | | | |
| Convivio de medio ambiente | | | | |
| Llevar a vender Botellas | | | | |
| Crear página en Facebook para difusión del proyecto | Equipo de Fernando y Alejandro Ramírez encargados de realizar la página en redes sociales. | | | |
| Pedir recursos a instituciones | | | | |

Problema a atender

Recoger escombros, tapar hoyos, recoger basura

| Orden para las actividades Aprendizaje-Servicio | | | | |
|---|--|----------------------|---|--|
| Estudiantes | | Maestros | | |
| Actividades de Servicio (Sugeridas) | ¿COMO? Definición de la metodología y actividades a realizar por los estudiantes | Materia | Contenidos de Aprendizaje dirigidos al servicio | Actividades Dirigidas al servicio. |
| Turnar equipos | | Artes Cultura Amb | | |
| Poner botes de basura | Conformación de equipo a cargo de solicitar botes de basura | | | YA SE HIZO LA PETICION A LOS PROFESORES |
| Campaña de recolección de basura y limpieza | Creación de folletos y carteles Escrito dirigido a la escuela | | | SE VAN A ORGANIZAR A LOS GRUPOS PARA LA RECOLECCION Y LIMPIEZA |
| Instrucción a los demás grupos para limpiar por zonas | Dividir la escuela por zonas y asignar cada grupo un espacio para su limpieza. | | | YA SE REALIZAN LAS DIAPOSITIVAS PARA DIFUNDIR LA INFORMACION |
| Mural con el tema del medio ambiente | | | | TODAVIA NO SE REALIZA |
| Convivio de medio ambiente | | | | NO SE HA VISTO LA ACTIVIDAD |
| Llevar a vender Botellas | | | | APENAS ESTA EN RECOLECCION |
| Crear página en Facebook para difusión del proyecto | Equipo de Fernando y Alejandro Ramírez a cargo de la realización de la página en redes sociales. | | | YA SE CREO LA PAGINA |
| Pedir recursos a instituciones | | | | SE VA A HABLAR CON LA MAESTRA TANIA |

Anexo 7

Registro de aprendizajes relacionados con la actividad de servicio

| Orden para las actividades Aprendizaje-Servicio | | | | |
|---|--|-------------|---|--|
| Estudiantes | | Maestros | | |
| Actividades de Servicio (Sugeridas) | ¿COMO? Definición de la metodología y actividades a realizar por los estudiantes | Materia | Contenidos de Aprendizaje dirigidos al servicio | Actividades Dirigidas al servicio. |
| Turnar equipos | | | | |
| Poner botes de basura | Conformación de equipo a cargo de solicitar botes de basura | | | |
| Campaña de recolección de basura y limpieza | Creación de folletos y carteles Escrito dirigido a la escuela | | | |
| Instrucción a los demás grupos para limpiar por zonas | Dividir la escuela por zonas y asignar cada grupo un espacio para su limpieza. | | | |
| Mural con el tema del medio ambiente | Creación de posters para la campaña de <u>publicidad</u> de cuidado del medio ambiente y recolección de botellas de <u>Pet</u> . | Informática | Conocimiento y uso de un programa de dibujo (PhotoDraw) y sus herramientas así como la composición, colores y tipos de letra. | Motivar a la comunidad escolar a mejorar las condiciones de la escuela con respecto a la limpieza y a colaborar para la recolección de botellas plásticas. |
| Convivio de medio ambiente | | | | |
| Llevar a vender Botellas | | | | |
| Crear página en Facebook para difusión del proyecto | Equipo de Fernando y Alejandro Ramírez encargados de realizar la página en redes sociales. | Informática | Creación de página en Facebook (solo asesoría) | Promover el proyecto |
| Pedir recursos a instituciones | | | | |

| Orden para las actividades Aprendizaje-Servicio | | | | |
|---|--|---|--|--|
| Estudiantes | | Maestros | | |
| Actividades de Servicio (Sugeridas) | ¿COMO? Definición de la metodología y actividades a realizar por los estudiantes | Materia | Contenidos de Aprendizaje dirigidos al servicio | Actividades Dirigidas al servicio. |
| Turnar equipos | | Español Profa. Citlalli Morán Ochoa. | Escribe un reportaje donde da a conocer la problemática de la basura en la escuela a fin de crear conciencia. | Trabajo de campo. Recolección de botellas. Toma de fotografías para ilustrar la problemática dentro del reportaje. |
| Poner botes de basura | Conformación de equipo a cargo de solicitar botes de basura | | Escribir una crónica de las actividades realizadas a lo largo de quince días para que sean conscientes del trabajo que han hecho y lo que les falta por hacer. | Elaboran un cronograma de actividades y dan cumplimiento a ellas. Crean un registro de lo realizado para redactar una crónica. |
| Campaña de recolección de basura y limpieza | Creación de folletos y carteles Escrito dirigido a la escuela | | | |
| Instrucción a los demás grupos para limpiar por | Dividir la escuela por zonas y asignar cada grupo un espacio para su | | | |