



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE QUERÉTARO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

LA PARTICIPACIÓN INFANTIL COMO ELEMENTO FUNDAMENTAL DE LA
CONVIVENCIA DEMOCRÁTICA: UNA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE-
SERVICIO EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

TESIS

QUE COMO PARTE DE LOS REQUISITOS PARA OBTENER EL
GRADO DE

MAESTRO EN EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA

PRESENTA

LUIS MANUEL PÉREZ GALVÁN

DIRIGIDA POR

DRA. AZUCENA DE LA CONCEPCIÓN OCHOA CERVANTES

Centro Universitario, Querétaro, diciembre 2016.



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

La participación infantil como elemento fundamental de la convivencia democrática: una experiencia de Aprendizaje-Servicio en educación secundaria

TESIS

Que como parte de los requisitos para obtener el grado de

Maestro en Educación para la Ciudadanía

Presenta:

Luis Manuel Pérez Galván

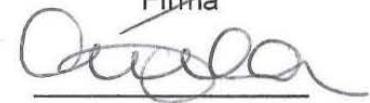
Dirigido por:

Dra. Azucena de la Concepción Ochoa Cervantes

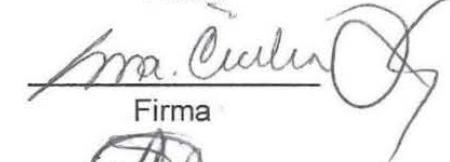
Dra. Azucena de la Concepción Ochoa Cervantes
Presidente



Firma



Firma



Firma



Firma

Dra. María Cecilia Fierro Evans
Vocal

Dra. Amelia Molina García
Suplente

Mtro. José Juan Salinas de la Vega
Suplente

Lic. Manuel Fernando
Gamboa Márquez
Director de la Facultad de Psicología

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

Centro Universitario
Querétaro, Qro.

Diciembre 2016

México

RESUMEN

La participación infantil es un elemento fundamental para la construcción de la convivencia escolar, debido a que participar implica ejercer habilidades y competencias que permiten relacionarnos con las otras personas y con el entorno, se desarrolla una conciencia de pertenencia a la colectividad, pues se aprecia y respeta la diversidad, fomentando con ello la inclusión. Al mismo tiempo, las finalidades de la educación para el Siglo XXI, consideran a la participación de los alumnos como un elemento fundamental para la formación de la ciudadanía activa en la escuela, definida como la posibilidad que tienen las personas de participar en los asuntos públicos para adquirir las competencias ciudadanas. Por ello es necesario promover la participación de los niños, niñas y adolescentes en los asuntos públicos de su comunidad, generando una participación genuina, auténtica y comprometida. Sin embargo, para que la participación de los estudiantes resulte genuina se deben propiciar acciones en donde los alumnos pasen de ser meros espectadores a ejecutores de sus ideas o proyectos. A este respecto, los proyectos de Aprendizaje-Servicio (APS) han resultado ser una metodología que promueve y estimula la participación de los menores, uniendo el aprendizaje basado en la experiencia, los contenidos curriculares y el compromiso social, permitiéndoles ser protagonistas activos al implicarse en las necesidades reales de su entorno con la finalidad de mejorarlo. A partir de lo anterior se llevó a cabo la aplicación de un proyecto de intervención con el objetivo de generar la participación del alumnado con la intención de mejorar la convivencia en el aula. Para ello se realizó un proyecto de Aprendizaje-Servicio en un grupo de 30 alumnos (12 mujeres y 18 hombres) de tercer grado de una escuela secundaria de la zona metropolitana de Querétaro. Para recopilar la información se aplicó un cuestionario de participación infantil y un cuestionario de convivencia escolar antes y después de la intervención, una entrevista semiestructurada, una rúbrica de evaluación de proyectos de APS, así como la observación participante y el diario de campo para el registro de lo acontecido durante el proyecto. Los resultados mostraron que las ideas de participación cambiaron cualitativamente después de la intervención y que los estudiantes se implicaron en todas las fases del proyecto, lo que generó un mayor compromiso y cohesión grupal, posibilitando el acercamiento entre los miembros del grupo, mejorando la calidad de las relaciones entre los alumnos, lo que llevó a una mejoría sustancial de la convivencia en el aula. Lo anterior permite afirmar que esta metodología puede ser una herramienta efectiva para generar la participación en los estudiantes y, por ende, coadyuvar a la mejora de la convivencia escolar.

Palabras Clave: Participación infantil, Convivencia Escolar, Aprendizaje-Servicio, Educación Secundaria, Formación Ciudadana.



SERVICIOS
ESCOLARES

SUMMARY

Children participation is a main element of school coexistence, because it implies the exercise of abilities and competencies which make possible to establish a relation both with others and environment, and it develops an awareness to be part of a collectivity, allowing to appreciate and respect diversity, encouraging inclusion. At the same time, the education goals for the XXI century consider children participation as a fundamental element for the formation of active citizenship in school, defined as the possibility people has to participate in public affairs to be able to acquire the competencies of a citizen. That is why it is necessary to promote children participation in their community public affairs, generating a genuine, authentic and committed participation. Nevertheless, the achievement of this objective requires actions in which students execute their own ideas and projects and they are not mere spectators. Service learning have shown to be a methodology that promotes and stimulates children participation, mixing experience-based learning, curricular contents and social commitment, permitting children to be active protagonists implied in the resolution of their environment real needs. Starting from this point, an intervention project has been applied in a secondary school in Queretaro's metropolitan area, with a group of 30 eighth grade students (12 girls and 18 boys) with the objective of promoting the student's participation intending to improve the coexistence among them. To accomplish this task, a service learning project was implemented. In order to gather information two questionnaire were applied, the first one about children participation and the second concerning school coexistence, both before and after intervention, along with semistructured interviews, a service learning projects rubric and participant observation during the project, registered in fieldnotes. Results show that there were qualitative changes in children's ideas about participation after the intervention. Students got involved in all the project phases, which generates a much greater commitment and group cohesion, improving student's relations. All of this implies a major betterment of school coexistence, and it allows to state that service learning methodology could be an effective tool to generate children participation and thus, to improve school coexistence.

Keywords: Children participation, School coexistence, Service learning, Secondary education, Education for citizenship



SERVICIOS
ESCOLARES

DEDICATORIA

A mis padres Manuel y María Guadalupe,
A mis hermanos Claudia y Roberto,
A mi compañera, confidente, pareja y amiga Juani Ochoa.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) y al Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) por el apoyo recibido para realizar los estudios de maestría correspondientes.

Quiero aprovechar este momento para agradecer a mi Universidad Autónoma de Querétaro, espacio de formación no solo académica sino personal. A mis profesores de la Maestría en Educación para la Ciudadanía; Dra. Evelyn Diez-Martínez, Dr. Gregorio Iglesias, Dra. Felicia Vázquez, Dra. Beatriz Moreno y a la Dra. Rosalía de la Vega. Asimismo agradezco a todos mis compañeros y compañeras de la maestría por haberme permitido formar parte de sus vidas y aprender de ustedes en estos dos años de estudio.

Especialmente agradezco a la Dra. Azucena Ochoa Cervantes por haberme guiado en este complejo proceso de realización de la tesis; su profesionalismo, escucha e incondicional apoyo fueron un factor fundamental para culminar este proyecto académico de manera satisfactoria.

Agradezco a la Dra. Cecilia Fierro Evans, Dra. Amelia García Molina, Dra. Pamela Garbus y al Mtro. José Juan Salinas por sus aportaciones y recomendaciones para la mejora del trabajo.

Igualmente mi agradecimiento al Grupo de Investigación en Educación Moral (GREM) de la Universitat de Barcelona y en especial al Dr. Josep Maria Puig por las enseñanzas que me brindó en el tiempo que tuve la oportunidad de compartir, pero especialmente por el trato cálido y fraternal que me dedicó personalmente.

Agradezco también a la Maestra Patricia Mozó Cabrera quien a la distancia siempre me ofreció su tiempo y conocimientos para enriquecer esta propuesta.

Al hermoso grupo conocido como Sepúlveda 44: Juanita Ochoa, Laura Lecona, Yadaí Ángeles, María Curiel y Josué Castro, gracias por su amistad,

respeto y cariño; parte de esta tesis es de ustedes así como de la Cole, Zumos y del profesor Moritz.

Al director y los docentes de la escuela secundaria que me apoyaron en este proceso educativo. A los alumnos y alumnas del grupo de 3º C, sin el esfuerzo y la dedicación de ustedes este trabajo no hubiera sido posible.

A todos ustedes, muchas gracias.

ÍNDICE

ÍNDICE	viii
1. Introducción.....	1
2. Planteamiento del problema	4
2.1 La participación infantil y la construcción de ciudadanías	11
2.2 La formación de la ciudadanía en la escuela	14
2.3 El Aprendizaje-Servicio y su implicación en la formación ciudadana	18
2.4 Justificación.....	22
3. Marco Teórico	26
3.1 Fundamentos conceptuales de la educación para la ciudadanía	26
3.1.1. Evolución del concepto de ciudadanía.....	26
3.1.2. Modelos de ciudadanía.....	31
3.1.3. La formación ciudadana en la escuela.....	34
3.1.4. Las competencias ciudadanas.....	41
3.2. La construcción de la convivencia escolar: la participación de niñas, niños y adolescentes	46
3.2.1 La convivencia escolar	47
3.2.2 Dimensiones de la convivencia escolar	49
3.2.3 Participación y convivencia democrática.....	52
3.2.4 El conflicto en el ámbito escolar.....	54
3.2.5 Modelos de gestión de la convivencia democrática.....	56
3.3. La participación infantil	59
3.3.1. La participación infantil: concepto multidimensional	61
3.3.3 Perspectivas de la participación.....	64
3.3.4 Perspectiva legal-jurídica de la participación	66
3.3.4.1 Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948).....	66

3.3.4.2 Declaración de los Derechos de los niños (1959).....	68
3.3.4.3 Convención sobre los Derechos de los niños (1989).....	69
3.3.4.4 Observación General No. 12 (2009).....	72
3.3.4.5 La participación infantil en el ámbito jurídico mexicano	73
3.3.5 Perspectiva educativa de la participación	75
3.3.5.1 La participación proceso educativo gradual	76
3.3.5.1 Pedagogías para la participación	81
3.4. El aprendizaje servicio y la educación para la ciudadanía	83
3.4.1 Antecedentes históricos.....	85
3.4.2 Bases teóricas del Aprendizaje-Servicio	88
3.4.3 Aproximaciones para su definición	90
3.4.4 Dinamismos básicos del APS	94
3.4.5 Etapas de los proyectos de APS.....	99
3.4.6 Clasificación de los proyectos de APS.....	104
4. Metodología	106
4.1 Objetivos	107
4.1.1 Objetivo General:	107
4.1.2 Objetivos Específicos:.....	107
4.2 Tipo de estudio.....	108
4.3 Participantes.....	109
4.4 Técnicas e instrumentos.....	109
5. Proyecto de Aprendizaje-Servicio	126
5.1 Bienestar... estar bien en mi comunidad; proyecto de información y difusión de buenas prácticas alimentarias.....	131
6. Resultados y discusión	158
6.1 Ideas sobre participación infantil.....	159
6.2 Grados y formas de participación de los estudiantes.....	177

6.3 Evaluación del proyecto de APS.....	191
6.4 Participación infantil y convivencia democrática	197
7. Conclusiones	208
7.1 Valoración de los objetivos planteados.....	208
7.2 Aportaciones principales de la tesis.....	212
7.3 Limitaciones y dificultades en la investigación	214
7.4 Propuestas	217
Bibliografía	220
Anexos	255

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Porcentaje de frecuencia de respuestas a la pregunta "Cuando escuchas la palabra participar ¿en qué piensas?"	159
Tabla 2 Porcentaje de frecuencia de respuestas a la pregunta "¿Cuándo participas?" ..	160
Tabla 3 Porcentaje de frecuencia de respuestas a la pregunta del cuestionario "¿En qué lugares consideras que puedes participar?"	163
Tabla 4 Porcentaje de frecuencia de respuestas a la pregunta del cuestionario "¿Cómo participas en tu salón?"	164
Tabla 5 Porcentaje de frecuencia de respuestas a la pregunta del cuestionario "¿Cómo participas en tu escuela?"	165
Tabla 6 Porcentaje de frecuencia de respuestas a la pregunta del cuestionario "¿Cómo puedes participar?"	168
Tabla 7 Porcentaje de frecuencia de respuestas a la pregunta del cuestionario "¿De qué forma?"	169
Tabla 8 Porcentaje de frecuencia de respuestas a las razones por las que se considera que participar es un derecho.....	172
Tabla 9 Porcentaje de frecuencia de respuestas a la pregunta del cuestionario "¿Qué son los derechos de los niños, niñas y adolescentes?".....	175
Tabla 10 Porcentaje de frecuencia de respuestas a la pregunta del cuestionario "¿Has sido invitado o invitada a participar en alguna actividad en tu escuela? ¿En cuál?"	176
Tabla 11 Evaluación de los dinamismos del proyecto de Aprendizaje-Servicio.....	192
Tabla 12 Porcentaje de frecuencia de respuestas a la pregunta del cuestionario "Tú ¿qué crees que harán los más chicos?"	205
Tabla 13 Porcentaje de frecuencia de respuestas a la pregunta del cuestionario "¿Tú qué crees que podrían hacer los más chicos?"	206

ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1 Diagrama de la participación escolar</i>	10
Figura 2 Cuadro comparativo de la formación ciudadana en la educación formal de México.	40
<i>Figura 3. Dimensiones de la convivencia escolar.....</i>	50
<i>Figura 4. Triángulo de los conflictos escolares.....</i>	55
Figura 5 Cuadrantes del aprendizaje servicio	91

Figura 6 Instrumentos y técnicas utilizados en cada etapa del proyecto	107
Figura 7 Fechas de aplicación de los diferentes instrumentos y técnicas.....	110
Figura 8 Subcategorías y conductas guías para realizar el diario de campo y la observación participante en la temática de participación infantil	116
Figura 9 Subcategorías y conductas guías para realizar el diario de campo y la observación participante en la temática de convivencia democrática.....	117
Figura 10 Sesiones trabajadas durante el proyecto con base en las etapas del Aprendizaje-Servicio	127
Figura 11 Sesiones trabajadas en el proyecto del Aprendizaje-Servicio	129
Figura 12 Fachada de la Escuela Secundaria Técnica 16.....	131
Figura 13 Principios y valores de la Escuela Secundaria Técnica 16. Tlacote el Bajo, Querétaro.	132
Figura 14 Estudiantes del grupo de 3o C	133
Figura 15 Actividades de cohesión grupal con el grupo de estudiantes.	134
Figura 16 Alumnos y alumnas realizando la dinámica "Características personales".	135
Figura 17 Construcción del mapa de la escuela.....	135
Figura 18 Estudiantes dibujando el mapa de su escuela	136
Figura 19 Mapa social.....	136
Figura 20 Mapa social y fotografías de los espacios detectados para su modificación. .	137
Figura 21 Temáticas detectadas como puntos a modificar tanto en la escuela como en la comunidad.....	138
Figura 22 Alumnos seleccionados para realizar la entrevista en el centro de salud.	140
Figura 23 Centro de salud de Tlacote el Bajo, Querétaro.....	141
Figura 24 Dr. Rogelio López Guzmán, entrevistado por estudiantes de la secundaria... .	142
Figura 25 Aprendizajes esperados, propósitos, competencias y contenidos para cada una de las materias del proyecto participativo.	144
Figura 26 Alumnas trabajando en los folletos de información.	146
Figura 27 Alumnas y alumnos trabajando en los carteles de información.	146
Figura 28 Estudiantes trabajando en el guión de entrevista para la radio	147
Figura 29 Difusión de carteles y folletos en escuela primaria de la comunidad.....	148
Figura 30 Difusión de carteles y folletos en la clínica de salud.....	148
Figura 31 Difusión de carteles y folletos con padres y madres de familia.....	149
Figura 32 Estudiantes y docentes visitan la clínica de salud para llevar folletos y carteles de información	150

Figura 33 Porcentaje de frecuencia de respuestas a la pregunta “participé activamente”	185
Figura 34 Porcentaje de frecuencia de respuestas a la pregunta “me sentí responsable de mi trabajo”.....	186
Figura 35 Imagen de los resultados de la aplicación de la rúbrica de evaluación del proyecto de APS.....	193
Figura 36 Porcentaje de respuestas a la pregunta “el ambiente de mi escuela es”.....	198
Figura 37 Porcentaje de respuestas a la pregunta “Durante el recreo los alumnos: jugamos sin problemas”.....	199
Figura 38 Porcentaje de respuestas a la pregunta “Mis compañeros de la escuela”.....	201
Figura 39 Porcentaje de respuestas a la pregunta "Tuve actitudes de integración hacia mis compañeros".....	202
Figura 40 Porcentaje de respuestas a la pregunta "La relación entre los compañeros fue muy buena".....	203
Figura 41 Porcentaje de respuestas a la pregunta "Con mis compañeros de la escuela me llevo".....	204

1. INTRODUCCIÓN

Las finalidades de la educación para el Siglo XXI, consideran a la convivencia democrática como un elemento fundamental para la formación de la ciudadanía activa en el ámbito escolar, definida como la posibilidad que tienen las personas de participar en los asuntos públicos para adquirir las competencias ciudadanas (Folgueiras y Luna, 2010). Convivir democráticamente en el ámbito escolar implica que los niños y las niñas sean participantes activos en los asuntos que les competen y que les son de su interés, lo cual permite la formación de ciudadanos activos, al mismo tiempo que genera un ambiente de aprendizaje propicio para la adquisición de conocimientos.

Por lo anterior es que la participación infantil se configura como un elemento fundamental de la convivencia democrática escolar, debido a que de la menor o mayor participación que tengan los niños, niñas y adolescentes (NNA) en la escuela dependerá la calidad o el grado de la convivencia democrática generada no solamente en las aulas, sino en las instituciones educativas, lo cual representa, al mismo tiempo, un componente clave para la formación de ciudadanos (Novella, 2011). Por ello es que se señala que la participación infantil es un derecho que, al ser promovido en los estudiantes, posibilita la convivencia en la escuela (Camps, 1998), siendo al mismo un factor indispensable para la formación de la ciudadanía (Santos Guerra, 2003), convirtiéndose en un elemento inseparable de la convivencia.

Sería deseable entonces que las instituciones educativas formaran para la participación en todos los ámbitos en donde el alumnado tenga presencia, empoderándolos y permitiéndoles ser capaces de responsabilizarse por las acciones que realicen. Sin embargo, educar en la democracia y en la participación dentro de las escuelas ha resultado ser un proceso ambiguo y contradictorio generado, principalmente, por la forma en cómo se estructuran las instituciones educativas. La escuela por su misma constitución jerárquica, está diseñada de

manera que los miembros de la comunidad escolar participan de forma determinada; es una institución cargada de imposiciones (Santos Guerra, 2003); realiza prácticas son heterónomas (Fernández, 1992); es elitista y proclive a la exclusión (Puig, 2000); es obligatoria y de carácter forzoso además de componerse de jerarquías y de roles (Palacios, 2014). Con estos elementos, la participación en la escuela resulta limitada, jerarquizada y estandarizada a los roles que a cada participante le toca representar.

Por ello es que se señala que para lograr una participación genuina en el ámbito escolar, es necesario reformar las prácticas docentes y políticas de gestión, modificando la estructura, la organización y el rol de los alumnos en las escuelas, democratizando sus actividades al asumir un papel activo en su propio proceso educativo.

Para impulsar la participación de los NNA en actividades que les permitan tener un rol protagónico, se propone en este documento una estrategia conocida por su intención para la formación de ciudadanías, el compromiso de los estudiantes con el servicio a la comunidad y su implicación con los contenidos académicos de la escuela; dicha metodología es conocida como Aprendizaje – Servicio (Tapia, 2008).

Es por lo anterior que el objetivo general que guía el presente documento es analizar las ideas, formas y grados de participación que muestran un grupo alumnos de 3º de secundaria a partir de su implicación en un proyecto de Aprendizaje-Servicio, con la finalidad de mejorar la convivencia democrática en el aula.

El primer capítulo es el relativo a la presente introducción. En el segundo capítulo se aborda el planteamiento del problema, analizando la importancia de la participación infantil como elemento para la formación de la ciudadanía activa. Asimismo se problematiza con respecto a la participación infantil y su desarrollo e implementación en el ámbito escolar. Finalmente se propone al Aprendizaje-Servicio como una estrategia que permite generar una participación genuina y auténtica de los niños, niñas y adolescentes en la escuela y su repercusión en la

convivencia democrática del aula. Lo anterior permite justificar la realización de este tipo de estudio en el contexto educativo, poniendo especial énfasis en la experiencia participativa de los niños, las niñas y los adolescentes.

El capítulo tercero corresponde al marco teórico. En esta sección se estudiaron los conceptos elementales que permiten estructurar la tesis. Así, el capítulo se divide en cuatro apartados. En el primero se lleva a cabo una revisión de los elementos de la formación ciudadana haciendo un recorrido histórico del concepto de ciudadanía, sus orígenes y modelos hasta llegar al análisis del proceso educativo en el ámbito formal con respecto a la formación ciudadana. En el segundo apartado se analiza la convivencia escolar desde sus dimensiones, ámbitos, los modelos para su gestión así como el papel que juega la participación infantil como un factor que permite la construcción de la convivencia en el aula. Dentro del tercer apartado se desarrolla el estudio de la participación infantil como concepto multidimensional. Asimismo se hace un análisis de la participación infantil desde dos perspectivas, como derecho y como proceso educativo. Para la perspectiva del derecho se realiza un análisis histórico de los diferentes documentos y marcos jurídicos nacionales e internacionales que protegen y promueven la participación de los niños, niñas y adolescentes. Con respecto de la perspectiva educativa se estudiaron los principales aportes de las pedagogías que promueven la actividad de los estudiantes como un medio de otorgarles protagonismo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Igualmente se presentan los niveles o tipologías de participación infantil para analizar el grado de implicación que puede haber dentro de un proyecto en el ámbito educativo. Por último, en el cuarto apartado se presenta la estrategia del Aprendizaje-Servicio desde sus antecedentes teóricos e históricos, así como su definición, dinamismos y etapas.

En el cuarto capítulo se presenta la metodología usada en el presente trabajo, describiendo el tipo de estudio, los participantes y las técnicas e instrumentos utilizados.

El capítulo quinto se realiza una descripción detalla del proyecto de Aprendizaje-Servicio realizado con los alumnos y alumnas del grupo de tercer grado

de la secundaria. Representa un esfuerzo por sistematizar de la manera más fiel y autentica el enorme y complejo trabajo realizado por aquellas personas que intervinieron en la experiencia participativa, estudiantes, docentes y el director de la escuela secundaria así como el papel que jugó el mediador-investigador en el proceso. Dentro de este apartado se encontraran señaladas las etapas del proyecto, los mecanismos para su implementación, los productos generados con la intervención y las repercusiones del mismo en la convivencia democrática y en las formas y grados de participación del alumnado.

El sexto capítulo corresponde a los resultados y discusión de los mismos. Por último, en el séptimo capítulo se presentan las conclusiones a las que se llegaron después de terminado el proceso participativo.

Al final del documento se encontraran la bibliografía consultada y los anexos correspondientes.

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La formación ciudadana, la participación infantil y la convivencia escolar, son temas emergentes que actualmente resuenan con mayor fuerza en los discursos educativos de los diversos países del mundo. Las condiciones sociales, económicas y políticas que actualmente se viven, hacen evidente y necesaria la propuesta de trabajar desde las escuelas la formación de ciudadanos responsables, críticos y cooperativos; conscientes de las grandes carencias del país, pero sobre todo, solidarios con el próximo y con un espíritu de participación basado en la ciudadanía activa que les permita mejorar el lugar en donde habitan.

Es así que la escuela, como un espacio privilegiado en donde ocurre el proceso de socialización, tiene la obligación y el compromiso social de proporcionar al alumnado no solamente contenidos conceptuales que les permita poder explicarse el mundo en el que viven, sino que, al mismo tiempo, la escuela debe ser el generador de habilidades sociales que posibilite a los estudiantes interrelacionarse con los demás, desde un espacio de apertura y tolerancia hacia la

diversidad. Así, el proceso de educar se fundamenta, necesariamente, en un proceso de interrelación en donde los niños, niñas y adolescentes (NNA) aprenden a respetarse a sí mismos y a los demás, a tener aprecio por la diversidad y la interculturalidad, siendo además una experiencia directa para la formación ciudadana (Riba, 2010). La convivencia escolar se convierte, por lo tanto, en un elemento fundamental de la calidad educativa, posicionándose como una condición indispensable para generar ambientes propicios del aprendizaje y para el desarrollo del proceso de educativo-pedagógico (MINEDUC, 2007).

Por ello es que aprender a convivir es una de las finalidades primordiales de la educación del siglo XXI. A partir de éste fin, la convivencia en los centros escolares se ha convertido en un concepto clave de la cultura educativa, posicionándose como un tema emergente en la mayoría de los currículos de las escuelas de todo el mundo. A partir del Informe Delors (1996) el cual conceptualiza a la educación a través de cuatro pilares: “Aprender a conocer”, “Aprender a hacer”, “Aprender a ser” y “Aprender a vivir juntos”, se ha retomado la importancia que tiene la acción de convivir en los espacios educativos y en la sociedad en su conjunto. La importancia de la convivencia escolar radica en la posibilidad de crear un espacio que posibilite el proceso de enseñanza aprendizaje, reduzca el número de deserción escolar y mejore la calidad de la educación y de la formación ciudadana de los y las estudiantes.

En un principio, el estudio e investigación de la convivencia en las instituciones educativas se abocó al análisis de los fenómenos de violencia en los centros educativos, destacando de acuerdo a Ochoa (2013) los estudios que dieron cuenta de los comportamientos violentos en las instituciones educativas, más específicamente en lo referente al bullying o acoso escolar (Olweus, 1993; Rugby y Slee, 1991; Dodge et al., 1992; Hirano, 1992; Whitney y Smith, 1993; Debarbieux, 1997 y Funk, 1997 citados en Ochoa, 2013).

El término Convivencia, se utilizó en trabajos de Hispanoamérica, principalmente en España y Argentina. Así, en la década de los noventas, el concepto de *convivencia escolar* se incluye en el sistema educativo de España con referencia a la construcción de la cultura de la paz y posteriormente, a partir de las tendencias de migración europea, se le concibe como parte de la calidad de la educación en las instituciones educativas (Esperanza, 2001; Gallardo, 2009; Touriñán, 2005; Pascual y Yudkin, 2004; Rojas et al., 2006; Zaitegi, citados por Carbajal, 2013). Otros estudios se han centrado por ejemplo, en el fenómeno de la intimidación o el maltrato entre iguales (Ortega y Mora-Merchán, 2000; Ortega, 1994, 1998, 2003; Moreno, 1998; Díaz Aguado, 1996, 2005, 2006; Fernández, 1998).

A mediados de la época de los noventas, el discurso de la convivencia escolar ingresó en los diferentes países de América Latina (Carbajal, 2013), destacando los esfuerzos de Argentina en su transición por la democracia (Levinson y Berumen, 2007, citados por Carbajal, 2013), Colombia y su visión pacificadora (Ramírez et al, 2008; Jaramillo et al., 2006, 2008; Zabalaín y Sánchez, 2009), así como en Chile y su propuesta de gestión de la convivencia y de la calidad educativa (Carrasco, López y Estay, 2012; López 2010).

Por ello es que a partir de las dos últimas décadas, el estudio de la convivencia se ha abordado desde múltiples y diferentes perspectivas, tales como: finalidad del sistema educativo, base del marco de los Derechos Humanos, principio de inclusión educativa, mejora de la convivencia, manejo y resolución de conflictos, calidad de la educación, estudio de la disciplina, normas y reglamentos escolares, adquisición de habilidades sociales, con perspectiva de género y de la diversidad, formación de valores democráticos, desarrollo socio-afectivo, reducción en conductas de riesgo y de disminución de la violencia en los centros escolares (Díaz Aguado, 1996, 2006; Díaz Aguado, Martínez y Martín, 2010; Ararteko, 2006; Ortega y del Rey, 2003; Torrego, 2006; Franco, C., Bazdresch, J. y Arias, E., 2013; Gázquez, Pérez y Carrión, 2011; Trianes y Fernández-Figarés, 2001; Félix, Soriano,

Godoy y Martínez, 2007; Ochoa, 2013; Ochoa, A y Diez-Martínez, 2013; Fierro, 2013; Carbonell, 1999; Jares, 2002; Ortega, 1998, 2000; Torrego y Moreno, 2001; Torrego, 2003, 2006, 2008).

En México, el tema de la convivencia en las escuelas es un tema emergente (Fierro, 2013), además de poco estudiado y centrado en el análisis de la violencia escolar (Prieto, 2005; Velásquez, 2005; Chagas, 2005; Aguilera, Muñoz y Orozco, 2007, citados por Ochoa, 2013).

En el ámbito nacional se inició con el estudio de la convivencia escolar a partir de la publicación del tercer estado del conocimiento sobre la investigación educativa 1992 - 2002 (COMIE, 2002, citado por Perales, Arias y Brazdresch, 2014), presentándose temáticas de indisciplina, violencia y situaciones de riesgo (Perales *et al*, 2014). Asimismo, destacan los estudios recopilados por Furlán (2003) y más recientemente los de Furlán y Spitzer (2013, Coords.), trabajos realizados igualmente dentro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). En estos estudios se abordan diferentes temáticas, las cuales giran sobre el eje de la convivencia, la disciplina y la violencia en las escuelas.

En el contexto nacional se propone el estudio de la convivencia escolar a través de dos grandes enfoques (Fierro y Tapia, 2013), el primero de ellos tiene su base en una propuesta de prevención de la violencia o la calidad de la educación, mediante la propuesta de acciones específicas para intervenir en la convivencia escolar, este enfoque es denominado como normativo – prescriptivo. Un segundo enfoque, llamado analítico, se interesa en desentrañar y comprender la convivencia, estudiándola como un fenómeno relacional y como una experiencia subjetiva.

Dentro del primer enfoque, el normativo-prescriptivo, se encuentran dos perspectivas del estudio de la convivencia. La primera corresponde a la convivencia vista como prevención de la violencia y la segunda perspectiva corresponde a la calidad de la educación a través de la convivencia escolar. A este respecto, Carabajal (2013) señala que la primer perspectiva es restringida, debido a que se aboca

principalmente a la disminución de los niveles de violencia, poniendo énfasis en controlar los comportamientos considerados agresivos por parte de los alumnos; por otro lado, la segunda perspectiva presenta una visión amplia de la convivencia, integrando relaciones democráticas y estructuras de participación, las cuales configuran la base para la construcción de una cultura de paz en las escuelas. A esta última visión, Carbajal (2013) la denomina convivencia democrática perspectiva que reconoce a la democracia como característica del proceso y de la finalidad de la educación para la ciudadanía.

En efecto, generar convivencia democrática en el aula implica que los niños y las niñas sean participantes activos en los asuntos que les competen y que les son de su interés, lo cual permite la formación de ciudadanos activos, al mismo tiempo que genera un ambiente de aprendizaje propicio para la adquisición de conocimientos. En este sentido, los trabajos encontrados con respecto a la convivencia democrática en el aula en el contexto hispanoamericano son aún escasos (Carbajal, 2013). Destacan estudios como el de Caballero (2010) quien analiza las medidas y actuaciones que se llevan a cabo en los centros educativos que favorecen la buena convivencia y la gestión democrática de la escuela; Furlán (2003) quien aborda los problemas de indisciplina en la escuela con intervenciones para resolver de manera pacífica los conflictos; Hirmas y Carranza (2009) quienes señalan que la convivencia democrática es el medio por el cual se deben de formar ciudadanos críticos y responsables con el medio en el que habita, debido a que “para garantizar una convivencia justa, esta ciudadanía ha de ser democrática” (Hirmas y Carranza, 2009, 69); Palma (2011) quien realiza un estudio comparativo de las políticas programas y experiencias educativas llevadas a cabo en los diferentes países de América Latina y el Caribe con la finalidad de implementar la convivencia democrática en las escuelas, destacando las experiencias chilenas y colombianas en la que ambos países publican documentos oficiales sobre la convivencia a partir de sus ministerios de educación para su sistema escolar obligatorio.

Dentro de los estudios de la convivencia democrática que han sido sistematizados en Latinoamérica, Carbajal (2013) destaca el programa Aulas en Paz en Colombia (Chaux, 2009; Ramos, Nieto y Chaux, 2007); Un estudio realizado por Hirmas y Eroles con apoyo de la UNESCO (2008), el cual aborda el estudio de tres escuelas de nivel primaria de México, Venezuela y Costa Rica, las cuales buscan aplicar un modelo de convivencia democrática en sus respectivas instituciones; un programa llamado Abriendo Espacios: educación y cultura para la paz, puesto en marcha en escuelas brasileñas, proponiendo una política de escuela de puertas abiertas a la comunidad (Gomes, 2008); Un análisis de los reglamentos convivencia en preparatorias argentinas (Dussel, 2005); y una investigación etnográfica en aulas de nivel medio en Argentina, en donde se analizan las prácticas pedagógicas relacionadas con la convivencia democrática (Carbajal, 2013).

Asimismo, Fierro y Fortoul (2011) citados por Carbajal (2013) reúnen varias experiencias de convivencia democrática en distintos ámbitos y contextos latinoamericanos. Algunos casos son: a) En Argentina se ubicó una escuela de educación media en donde se buscaba reducir los índices de violencia y la deserción escolar a través de la convivencia democrática (Zelmanovich, 2009); b) Se realizó un análisis de la cultura democrática en nueve escuelas secundarias en México a través de los órganos de representación de los estudiantes (Dueñas, 2009); y c) en escuelas de zonas indígenas de México, se analizaron dos escuelas, una secundaria de Oaxaca (Maldonado, 2009) y otra de Puebla (Messina, 2009) en donde se analizaban la participación de los estudiantes.

Como puede apreciarse, a pesar de que la convivencia democrática es fundamental para la formación de ciudadanías activas en el aula, definidas como la posibilidad que tienen las personas de participar en los asuntos públicos para adquirir las competencias ciudadanas, (Folgueiras y Luna, 2010), éste ha sido un tema poco investigado y estudiado, situación que resulta preocupante, puesto que la convivencia democrática en las escuelas implicaría educar a los niños, niñas y adolescentes en la participación de los asuntos públicos que les competen y sean

de su interés, formando ciudadanos críticos, sensibles a los problemas sociales de su entorno pudiendo colaborar, dentro de sus posibilidades, a la resolución de dichos problemas.

Si educar en la convivencia escolar es al mismo tiempo educar en la participación de los estudiantes, esto conlleva a pensar que su formación es en sí misma un *círculo virtuoso* (Figura 1) en donde las escuelas forman alumnos que participan e intervienen en la vida pública de su contexto, generando una convivencia democrática, la cual tiene como finalidad el formar ciudadanos críticos los cuales, regresando al punto de partida, llevarán a cabo actividades de participación dentro y fuera del contexto en el que se encuentren.

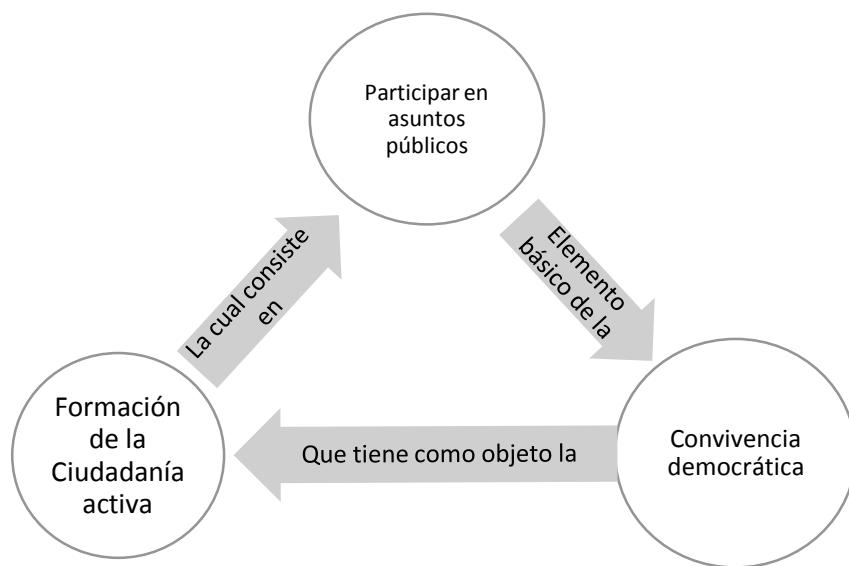


Figura 1 Diagrama de la participación escolar democrática. Fuente: Elaboración propia.

Es entonces que a partir de la convivencia democrática se acentúan las experiencias de participación como el medio idóneo para que los alumnos y alumnas puedan ejercer una ciudadanía que posibilite sean tomados en cuenta en las decisiones de la escuela, además de ser responsables de proyectos y temas que les son de su incumbencia (Tonucci, 2009; Delval, 2012).

De la menor o mayor participación que tengan los niños, niñas y adolescentes en el ámbito escolar dependerá entonces la calidad o el grado de la convivencia democrática generada no solamente en las aulas, sino en las escuelas, lo cual representa, al mismo tiempo, un componente clave para la formación de ciudadanos (Novella, 2011). Por lo anterior es que se señala que la participación infantil es un derecho que, al ser promovido en los estudiantes, posibilita la convivencia en la escuela (Camps, 1998), siendo al mismo un factor indispensable para la formación de la ciudadanía (Santos Guerra, 2003), convirtiéndose en un elemento inseparable de la convivencia.

2.1 La participación infantil y la construcción de ciudadanías

De acuerdo a Corona y Morfín (2001) hablar de participación infantil implica reconocer una perspectiva basada en la protección y el reconocimiento de los derechos humanos.

La participación infantil 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 (Herrera, 2010; Cabrera, 2008). 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 (Van Dijk, Menéndez y Gómez, 2006). De igual forma el desarrollo de la participación infantil debe ser considerado como un proceso de aprendizaje mutuo tanto para los niños como para los adultos; es un derecho humano esencial de todos los sujetos, siendo una sociedad democrática en donde se considere que los ciudadanos y ciudadanas tengan el derecho de participar sin distinción ni exclusión. Por ello es que la participación se configura como uno de los componentes más importantes para la formación de la ciudadanía en los niños, niñas y adolescentes, al mismo tiempo que siendo considerado como un derecho fundamental, se constituye asimismo en un

proceso que asegura la consecución de otros derechos y garantías (Ballesteros, 2015).

De acuerdo a Novella y Trilla (2014) el estudio de la participación infantil se puede dividir en tres ámbitos distintos: el escolar, el de la educación en el tiempo libre y el comunitario. Sin embargo, siguen diciendo los autores, cabe hablar de dos clases de participación en relación a esos ámbitos. En cuanto al ámbito comunitario se habla de participación social, mientras que para los ámbitos escolar y de educación en el tiempo libre se está hablando propiamente de participación institucional, es decir, se refiere a una participación que se da necesariamente dentro de una institución de la que los sujetos forman parte (Trilla y Novella, 2014).

En México como en otros países, las primeras acciones que buscaron involucrar a los niños, niñas y adolescentes en procesos participativos se dan en el contexto de la participación social mediante la apertura de los foros de la infancia en donde los niños leían discursos de diferentes temáticas, pero que en muchas ocasiones, esos textos eran redactados por los mismos adultos (Corona y Morfín, 2001). Posteriormente, las formas en que se han querido incluir a los NNA han cambiado y se ha llevado a cabo de manera aislada. Ejemplo de ello son El Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), el centro de investigación de la Unicef Innocenti (IRC), el European Network of National Observatories on Childhood, la Red Latinoamericana y Caribeña por la Defensa de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes REDLAMYC, siendo algunas de las entidades y ONGs internacionales que se dedican a la promoción de actividades sobre participación infantil, destacando la red europea Cities for Children, la cual tiene el propósito de promover el intercambio de ideas y poner en práctica el bienestar de los niños, niñas y adolescentes, mejorando sus condiciones al incluirlos de manera directa en las políticas y acciones municipales (Casas, González, Monserrat, Navarro, Malo, Figuer y Bertran, 2008).

Asimismo, en cuanto a las experiencias de participación infantil a nivel hispanoamericano se encontró que la mayoría se aboca a la participación de los

NNA en espacios públicos no formales, es decir, de participación social (Trilla y Novella, 2014), llevando a cabo actividades en sus comunidades, barrios o consejos municipales, pero en todos los casos, fuera de un ámbito formal escolar (Cobo, Franco, y Revilla, 2004; Martínez y Martínez, 2000; Morales, 1997; Novella, 2005, 2007; Barnen, 1999).

En el aspecto institucional, los antecedentes del reconocimiento de la participación infantil en el mundo y en México son escasos. En lo que respecta al ámbito nacional destacan los estudios realizados por Fierro y Fortul (2011, citados por Ochoa, 2013) en donde se distingue la intención de promover la participación de alumnos de nivel secundaria; asimismo Zanabria, Fragoso y Martínez, 2007) realiza un trabajo de la aplicación del Manual de participación infantil en Tlaxcala y en la ciudad de México. De acuerdo a Ochoa (2013) las autoras reportan el cambio de mirada de los adultos hacia los niños y niñas, lo que permitió generar confianza, respeto y responsabilidad en los estudiantes; el de Hernández (2014) en donde se realizó un trabajo en escuelas de nivel primaria, reportando como resultados que la estructura del centro escolar fomenta relaciones autoritarias entre docentes y estudiantes, y; la de Martínez (2014) en donde se llevó a cabo un análisis de los distintos documentos oficiales a nivel mundial y nacional en donde se establece a la participación infantil para el mejoramiento de la vida cotidiana de los niños, niñas y adolescentes.

En el ámbito de la participación social nacional, existen organismos y mecanismos gubernamentales que han realizado ejercicios de participación infantil. La llamada Consulta infantil y juvenil que organiza por el Instituto Federal Electoral (IFE) y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia en México (UNICEF), el Parlamento Infantil de las niñas y los niños de México, organizado por la Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH), la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Congreso de la Unión, también con participación del INE, antes IFE, y de UNICEF son ejemplos del tipo de mecanismos que se ofrecen desde las instituciones mexicanas para la participación de los NNA (Caballero, 2008).

Como se ha podido observar, los ejemplos en el ámbito institucional son escasos, lo que podría llevar a pensar acerca del papel que tiene la escuela en la participación infantil así, con sus lógicas consecuencias en la formación de la ciudadanía de los estudiantes, puesto que la participación no debería ser acotada simplemente a la elección de representantes, sino también, como señalan Hirmas y Carranza (2009), debe repercutir en las formas de organización social y de control ciudadano, lo que permite poner en juego de manera efectiva los principios del orden democrático.

2.2 La formación de la ciudadanía en la escuela

Los propósitos de la educación para el Siglo XXI han considerado a la escuela como un espacio privilegiado para la enseñanza de la ciudadanía y la democracia (García y De Alba, 2007). Sin una educación basada en principios de formación democrática y ciudadana, las personas no podrían adquirir las habilidades y competencias necesarias para vivir en democracia, resultando indisolubles la relación entre la educación, la democracia y la formación ciudadana (Guevara, 1998).

Es así que, la escuela concebida como una institución configurada para desarrollar el proceso de socialización de las nuevas generaciones (Pérez, 1996), ha sido considerada como el espacio primordial para la formación de la democracia y de la ciudadanía con la finalidad de mejorar la calidad de vida de las personas.

De acuerdo a Latapí (1993) la formación ciudadana es una tarea obligatoria del Estado, siendo el reflejo de las interacciones entre los miembros de la sociedad, situación que en la escuela se traduce como el proceso que viven día a día los estudiantes en las aulas (Tapia, 2003).

Al mismo tiempo, educar o formar para la ciudadanía representa una indisoluble correlación entre los propósitos del sistema educativo y las condiciones

político – económicas de un país, lo que conlleva a suponer una intención política dentro de los contenidos educativos, puesto que es a través de la escuela donde el Estado tienen uno de los primeros contactos directos con los habitantes del país.

Dentro de las políticas educativas, la educación para la ciudadanía ha sido enseñada bajo diversos modelos pedagógicos y bajo diferentes tipos curriculares (Reimers, Cox y Jaramillo, 2005). Actualmente se destacan los esfuerzos por enseñar una ciudadanía democrática activa, combinando conocimientos, habilidades y actitudes, siendo la base de las llamadas competencias ciudadanas (Reimers, C, et al, 2005). Estas competencias ciudadanas se relacionarían directamente con una propuesta educativa dirigida a desarrollar una ciudadanía activa (Egea, A., Tey, A., y Prats, E., 2014) enfoque considerado transversal pues atraviesa la visión jurídica y emocional de la ciudadanía. Al mismo tiempo se señala también que la Secretaría de Educación Pública propone como uno de los ejes de formación de la materia de formación cívica y ética el de la formación ciudadana (SEP, 2011a), el cual es sustentado a partir de la “promoción de una cultura política democrática que busca el desarrollo de sujetos críticos, deliberativos, emprendedores, comprometidos, responsables, solidarios, dispuestos a participar activamente” (SEP, 2011a, p. 19), lo que implica la construcción de ciudadanía como acción cívica, social y política, destacando el hecho de señalar a la participación como el componente esencial de la construcción de la ciudadanía (SEP, 2011a). En síntesis, lo que propone la SEP en materia de formación ciudadana es la apropiación de competencias sociales mediante la participación activa de los estudiantes, buscando además que los alumnos sean conscientes de sus derechos para poder participar de manera incluyente, equitativa y solidaria, al tiempo que declara que es necesario que los alumnos comprendan y aprecien la democracia (SEP, 2011b).

Esta propuesta formal de la política educativa, permite apuntar que será a través de la participación activa de todos los implicados en la institución escolar, la forma en cómo se garantizará la construcción de la convivencia democrática y por

consiguiente de la ciudadanía activa. Es entonces la participación el elemento fundamental del nuevo proceso en educación ciudadana.

Sin embargo, la escuela por su misma constitución jerárquica, está diseñada de manera que todos los miembros de la comunidad escolar participan de forma determinada; es una institución que pretende educar en la participación y sin embargo está cargada de imposiciones; supone educar en la autonomía, pero sus prácticas son heterónomas; es obligatoria y de carácter forzoso, aunque proyecta educar en la libertad; se compone de jerarquías, y sin embargo, intenta educar en democracia (Aguilar y Betancourt, 2000, citados en Palacios, 2014). Así la participación en la escuela resulta por demás limitada, jerarquizada y estandarizada a los roles que a cada participante le toca representar. Esta limitación puede ser analizada al menos en tres aspectos: En primer lugar, resulta muy difícil creer que exista la participación en la escuela cuando es un lugar al que los sujetos acuden de manera obligatoria (Santos Guerra, 2003). Por un lado, algunos profesores han llegado a dar clases en las escuelas sin que esa fuera su primera opción, por lo que encuentran su trabajo odioso y monótono; en cuanto ve a los alumnos, qué más podemos agregar al hecho de que, contra su voluntad, deben pasar obligatoriamente por la escuela mínimo doce años. En segundo lugar, el proceso de enseñanza – aprendizaje está condicionado por una serie de didácticas que restringen la libre participación del alumnado. El estudiante participa en el momento que el profesor se lo requiera, siguiendo los lineamientos de la clase y procurando dar la respuesta correcta (Santos Guerra, 2003). En un sistema así no cabe la creatividad, el voluntarismo o la espontánea cooperación. Y por último, aunque no menos importante, dentro de los modos de participar en las escuelas se ha dejado de lado a la familia y la comunidad. Tal pareciera que la escuela fuera una institución desligada de la comunidad, alejada del contexto geográfico, político y social en donde se inserta (Santos Guerra, 2003).

Se debe de señalar que la participación activa debe ser significada como característica principal de la ciudadanía, siendo uno de los componentes principales

a desarrollar en los sistemas educativos, debido a que este tipo de participación genera ciudadanos comprometidos con su comunidad, sin importar la edad o las características identitarias de cada uno de ellos, reconociendo en la participación infantil el medio idóneo por el cual los niños, niñas y adolescentes puedan formar parte activa del colectivo al que pertenecen.

Sin embargo, y a pesar de que la participación infantil se propone como el medio idóneo para la construcción de ciudadanías en la educación formal, el uso de las estructuras oficiales no ha hecho posible el aprendizaje de la ciudadanía y de la apropiación de conceptos como democracia, derechos humanos y Estado de derecho (Bolívar, 2007). La educación formal que representa un ámbito importante de la socialización de los sujetos en edad escolar, no ha podido alejarse del concepto de una ciudadanía pasiva, siendo hasta estos momentos, sólo una forma de transmitir conocimientos de determinados contenidos (Zapata-Barrero, 2001), mientras que la participación social infantil la cual implica involucrarse en las tareas y necesidades de la comunidad, es prácticamente nula (Santos Guerra, 2003). Lo anterior lleva a concluir, siguiendo a Reimers et al (2005) que los planes curriculares del Estado reflejan “una visión tradicional de ciudadanía asociada al conocimiento de los poderes públicos y al ejercicio formal del voto en la democracia representativa. Hay en relación con este tema serias deficiencias” (p. 8).

La escuela a pesar de los esfuerzos, se ha visto limitada en la enseñanza de la ciudadanía, debido a la manera tradicional en la que ha sido propuesta para su aprendizaje. La educación formal presenta fallas y rupturas al momento de tratar de sistematizar los conocimientos de formación del ciudadano y cuando mucho, lo que aprende el alumno son conocimientos teóricos y no prácticos, además de que la participación de los estudiantes se limita a lo impuesto y ordenado por el profesorado dentro del aula, desvinculando el conocimiento teórico a la práctica.

Por ello es que se piensa que no debe ser solamente en el currículo en donde se centren terminantemente los esfuerzos por la enseñanza de la ciudadanía,

siendo necesario actuar directamente en el espacio y contexto social en donde se encuentre insertada la escuela, lo que implica participar directamente en la comunidad en actividades que permitan su mejora (Bolívar, 2007), convirtiendo la implicación del alumnado con la comunidad como uno de los objetivos de la educación para la ciudadanía (Luna, 2010).

Para impulsar la participación de los NNA en actividades que permitan vincularse con su comunidad y llevar a cabo actividades de participación política, se ha propuesto una estrategia conocida por su intención para la formación de ciudadanías, el compromiso de los estudiantes con el servicio a la comunidad y su implicación con los contenidos académicos de la escuela; dicha metodología es conocida como Aprendizaje – Servicio (Tapia, 2008).

2.3 El Aprendizaje-Servicio y su implicación en la formación ciudadana

Vincular a la escuela, el currículo y la comunidad con la finalidad de construir ciudadanía pareciera de entrada, un tema por demás complicado. Al mismo tiempo, se debe insistir en el papel fundamental de la participación infantil como ideal para la construcción de la convivencia democrática y la formación de ciudadanías activas, lo que complejiza aún más el proceso formal educativo. Sin embargo, existe una metodología orientada a la educación para la ciudadanía que ha servido como medio para vincular las estrategias educativas (instrumental), la participación de los estudiantes (motivación), los conocimientos curriculares (teórico), el aprendizaje basado en la experiencia (práctico) y el servicio solidario (voluntariado), esta estrategia es el Aprendizaje-Servicio (Tapia, 2010a).

Hablar del Aprendizaje-Servicio (APS) es reconocer una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado, en el cual los participantes se forman en conceptos y habilidades, al implicarse en necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo (Puig, Battle, Carme, y Palos, 2007). El APS constituye en sí mismo una

metodología para la enseñanza de la ciudadanía, fundamentada teóricamente en las pedagogías activas y que puede ser compatible con otras estrategias educativas (Batlle, 2008).

Las experiencias que se tienen de la aplicación del APS de manera sistematizada en escuelas de educación básica se pueden encontrar a partir de la época de los noventas en Latinoamérica y posteriormente en Europa, destacando las experiencias realizadas en España y Argentina, países que son punta de lanza y ejemplo para otras naciones como Chile, Ecuador, Venezuela, Colombia y Uruguay, los cuales han adoptado el aprendizaje-servicio para su proyecto institucional siguiendo el modelo argentino (Tapia, González, y Elicegui, 2002).

En España, por ejemplo, desde el año 2000 se comenzaron a sistematizar experiencias de APS, destacando el Centre Promotor d'Aprenentatge Servei (Lucas y Martínez, 2012) y la Fundación Zerbikas, Centro Promotor del Aprendizaje y Servicio Solidario en Euskadi. Dentro de sus páginas electrónicas se pueden encontrar actividades de la promoción y difusión de las prácticas de APS de todos los niveles educativos (Lucas y Martínez, 2012).

En el contexto latinoamericano, destaca la propuesta de Argentina, en donde a partir del año 2009 se institucionalizaron las prácticas obligatorias del APS en la Educación Secundaria bajo el nombre de proyectos sociocomunitarios solidarios (CFE, 2009, 10). Esta obligatoriedad del APS tuvo su origen en la Ley de Educación Nacional (2007) en donde de acuerdo a los artículos 32 inciso g y 48 inciso j, se propone implementar la participación de los y las estudiantes en proyectos educativos solidarios para cooperar con el desarrollo comunitario.

Asimismo, a través de una iniciativa del Ministerio de Educación Argentino llamado *Premio Presidencial Escuelas Solidarias* (Tapia, 2010b) el cual se ha llevado a cabo en los años 2004, 2006, 2008 y del 2010 al 2015, se propone relevar y reconocer el trabajo de las instituciones educativas que están desarrollando

experiencias educativas solidarias, especialmente aquellas que integran el aprendizaje curricular de los estudiantes con las actividades solidarias en beneficio de la comunidad. Dentro de sus más de 28.000 proyectos de experiencias educativas solidarias, se ha demostrado la importancia del APS en las escuelas de educación básica al promover el servicio a la comunidad y el aprendizaje de conocimientos escolares, formando a los estudiantes en la participación activa.

En el mismo contexto argentino, a partir de un impulso de la empresa privada, se creó en el año de 2003 el *Premio PricewaterhouseCoopers a la Educación*. El premio se entregó por seis años consecutivos y consistía en reconocer a las escuelas que realizaron un destacado papel en la vinculación con la comunidad, es decir, a las escuelas solidarias que aplican la metodología del APS. De los premios entregados es de destacar el del primer año, en el cual resultó ganadora una escuela de gestión estatal ubicada en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Dicha escuela llevó a cabo un proyecto de APS vinculándolo con varias habilidades que los alumnos desarrollarían, siendo una de las más importantes la de superar el posible individualismo posesivo y ejercer la convivencia civilizada y democrática.

En este mismo sentido, el de vincular el APS con la mejora de la convivencia, se encontró otra investigación, a través de la cual se aplicó la metodología del APS para mejorar la convivencia dentro del Colegio Padre Fito de Neuquén, Argentina (Batlle, 2007). Asimismo, se encontraron trabajos realizados en materia de relacionar la educación para la ciudadanía, destacando los de Giorgetti, 2007; Martín y Rubio, 2010; Musil, 2003; Puig *et al.*, 2007; Tapia, 2005 y Vidal, 2006.

De igual modo se destacan otros países de Sudamérica en los que también se llevan a cabo la entrega de premios por parte del gobierno a las escuelas solidarias que lograron mejorar el aprendizaje en los alumnos y lo vincularon con un servicio a la comunidad. Entre ellas destacan el Premio Bicentenario Escuelas Solidarias entregado en Chile a partir del 2004; desde el año 2003 algunas escuelas brasileñas fueron acreditadas por las autoridades educativas con el Sello de

Escuela Solidaria; En Ecuador se entrega desde febrero del 2009 la entrega del premio Escuelas Solidarias a las escuelas de educación básica que realicen actividades de proyectos solidarios; En Colombia la resolución del Servicio Social Estudiantil promueve las acciones de aprendizaje servicio en las escuelas (Ministerio de Educación Nacional, 1996).

Uno de los pocos ejemplos que ha podido ser rescatado y que se puede vincular en México con la metodología del APS en la Educación Básica, es la propuesta denominada *Diseña el Cambio*. Se trata de una iniciativa de la Fundación EducarUno la cual busca apoyar a escuelas que, bajo una metodología de la ayuda y solidaridad, quieran transformar de manera positiva su comunidad mediante la intervención de los alumnos en la resolución de necesidades de su entorno inmediato (Diseña el cambio, 2016). Bajo cuatro pasos específicos, denominados: Siente, Imagina, Haz y Comparte, los niños, niñas y adolescentes detectan necesidades en su comunidad y buscan solucionarlas a través de acciones que ellos mismos proponen (Diseña el cambio, 2016). Lo anterior es, sin duda, un precursor muy importante del APS, sin embargo, al hacer la revisión de los más de cientos de proyectos presentados en la página web, se ha de señalar que estos proyectos se quedan en una acción voluntaria, con un fuerte componente solidario pero careciente del elemento pedagógico y de reflexión que es base fundamental para la configuración de un verdadero proyecto de APS. A pesar de lo anterior, no hay que restar importancia a dicha propuesta, debido a que estas acciones que ya cuentan con elementos solidarios y de servicio, pueden ser re diseñados para adherir el componente de reflexión y pedagógico.

Ahora bien, si bien es cierto que México fue precursor en América Latina al tratar de vincular los aprendizajes escolares con el servicio comunitario en el nivel Superior, implementando el Servicio Social en las Universidades mexicanas como requisito previo para obtener un título o grado universitario en el año de 1945 (Tapia, 2010a), es también cierto que dichas prácticas no representan en la realidad un verdadero proyecto de APS, esto debido a que las actividades que realizan los

estudiantes muy pocas veces están vinculadas con las necesidades reales de la población, siendo conceptualizada como un requisito formal con poca o nula trascendencia para la formación de los universitarios. Al mismo tiempo se ha de señalar que existe una carencia en cuanto al análisis y estudio del APS en los demás niveles educativos, situación que resulta de especial importancia debido a que no dudamos que escuelas de nivel básico en el país estén llevando a cabo proyectos de aprendizaje servicio, los cuales han estado invisibilizados debido a que no existe una sistematización a ese respecto, por lo cual, la presente investigación reviste una importancia en el entendido de que es uno de los primeros esfuerzos encaminados a proporcionar una metodología, utilizada ya en otros países, pero adaptada a nuestro contexto y a las características propias de una escuela secundaria de nivel básico.

2.4 Justificación

Generar convivencia democrática en el aula, implica que los niños y las niñas sean participantes activos en los asuntos que les competen y que les son de su interés, lo cual permite la formación de ciudadanos participativos, al mismo tiempo que genera un ambiente de aprendizaje propicio para la adquisición de conocimientos.

Si se ha de conceptualizar a la participación infantil como un proceso en el que niños, niñas y jóvenes se implican con sus compañeros y con otras personas de su entorno inmediato con la finalidad de abordar temáticas que afectan sus condiciones de vida tanto individuales como colectivas (Trilla y Novella, 2001), habría que concluir como lo hace Martín (2009) que para que los niños, niñas y adolescentes aprendan a participar es necesario darles la posibilidad de que asuman responsabilidades y de implicarse en proyectos colectivos. Por ello, continua Martín, la participación infantil es una tarea fundamentalmente educativa que debe ser abordada desde las escuelas junto con otros ámbitos educativos.

El permitir la participación de los estudiantes en los asuntos públicos de su comunidad, genera una participación genuina, auténtica y comprometida, la cual es base de la llamada ciudadanía activa, concepto elemental y muy apreciado en las prácticas recientes de la democracia institucional. Asimismo, se debe reconocer que la escuela puede y debe ser el espacio en donde los estudiantes se sientan estimulados a participar de manera voluntaria, sin coerciones ni obligaciones, lo cual permite visibilizar a los niños, niñas y adolescentes en las actividades públicas de la vida diaria, dándoles las herramientas necesarias para llevar a cabo acciones políticas que redunden en proyectos viables y de fuerte impacto social.

Asimismo, promover la participación de los niños, niñas y adolescentes promueve un cambio de mirada en cuanto a tres aspectos: el primero de ellos pedagógico puesto que se propone vincular la participación de los estudiantes con los contenidos teóricos curriculares que se revisan en el aula, asociando al mismo tiempo las problemáticas encontradas en la comunidad, con la intención de solucionarlas, dándoles la posibilidad a los alumnos de ser verdaderos agentes de cambio; el segundo de ellos es de carácter cultural, debido a que tradicionalmente se concibe a los niños, niñas y adolescentes como un ente pre adulto, el cual aún no es capaz de llevar a cabo actividades complejas, lo que minimiza el papel de los mismos a meros espectadores o a ser consultados cuando mucho. El último giro de propuesta es en referencia a los derechos de la infancia, debido a que la participación infantil no es una dadiva o concesión, es una garantía y un derecho humano, el cual permite la inclusión de los menores de edad a los asuntos públicos de la sociedad, asegurando el interés superior del niño en cada una de las decisiones de las políticas públicas vinculadas a ellos.

Para conseguir ese cambio de mirada, se ha señalado a la escuela como el primer espacio público de actuación, debido a que es el lugar en donde los niños, niñas y adolescentes llevan a cabo interacciones sociales, interrelacionándose con personas de diferentes tipos de creencias, ideas y entornos sociales (Reimers, 2003). El papel que ocupa la escuela en la construcción de ciudadanías es

fundamental, siendo en la actualidad uno de los temas emergentes de los currícula escolares.

La escuela a su vez, de acuerdo a Schlindwein y Copetti (2012) tiene un papel de suma importancia para la promoción de las nociones sobre derechos y deberes, del funcionamiento de organismos municipales, estatales y federales, siendo el lugar en donde el pequeño ciudadano comienza a ejercitarse la tolerancia, desarrollando su virtud cívica. La escuela es uno de los lugares en donde se puede trabajar para comenzar a comprender el mundo, así como a comprender las leyes y reglas de convivencia que lo rigen.

Schlindwein y Copetti (2012) señalan que dentro de las instituciones escolares, el aprendizaje de la ciudadanía pasa por dos caminos. El primero de ellos se basa en el contenido y en el compendio de las materias o asignaturas que los y las estudiantes revisan, las cuales tienen como finalidad el poner a disposición de los alumnos y alumnas el entendimiento del mundo en el que vivimos. El otro camino es el estudio del lugar en donde viven, el analizar los motivos y las causas de las cosas que les rodean en el lugar más próximo en el que habitan. Son espacios en donde se puede observar lo que acontece, “convivir con las personas y tener así la comprensión de que los espacios no son construidos por azar, sino que son el resultado de intereses, que pueden ser de agentes locales o externos” (Schlindwein y Copetti, 2012, p. 379).

Este sentido de pertenencia a la comunidad definido como la sensación que comparten los integrantes de un colectivo de formar parte de un grupo (Sarason, 1974 citada por Maya, 2004), permite generar compromisos cooperativos entre los miembros de la comunidad (McMillan y Chavis, 1986 citados por Maya, 2004), siendo un coadyuvante para la resolución de las carencias o problemáticas que ocurran en el entorno inmediato, conformando una propuesta de ejercicio del aprendizaje de la ciudadanía, por lo que se propone que estudiar el contexto o lugar en donde se habita, permite conocer y entender las demandas de un mundo

globalizado, comprendiendo que la *fuerza del lugar* no es una cuestión retórica, sino que necesita ser construida en la vida diaria de cada uno” (Schlindwein y Copetti, 2012, p. 380).

Es por lo anterior que, con la intención de integrar la formación de la ciudadanía, la participación infantil el currículo escolar y la vinculación con la comunidad en un solo proyecto educativo, se propone la metodología pedagógica del Aprendizaje- Servicio, la cual de acuerdo a Martín (2009) pretende promover la participación de los niños, niñas y jóvenes en actividades que los involucren en la vida pública de su comunidad, con la finalidad de alentar la formación de ciudadanos activos y emprendedores.

La puesta en marcha del Proyecto de APS, permitirá, que los alumnos se interesen por actividades de carácter comunitario al mismo tiempo que aprenderán contenidos curriculares del nivel educativo al que pertenecen, posibilitando la mejora de la convivencia democrática en el aula, debido a que los estudiantes además pondrán en juego habilidades y competencias que les permitan interrelacionarse de mejor manera con los demás, generar espacios de participación y resolver situaciones conflictivas, elementos fundamentales que configuran la convivencia democrática en el aula.

Es por ello que se considera que el presente estudio nos permitirá abordar el tema de la mejora de la convivencia democrática, así como la formación ciudadana a partir de poner en marcha un proyecto de Aprendizaje – Servicio en jóvenes de educación secundaria, esperando contestar preguntas como ¿Cuáles son las ideas, formas y grados de participación que muestran los alumnos de 3º de secundaria al implicarse en un proyecto de APS? ¿Existe alguna relación entre la puesta en marcha de un proyecto de APS y la mejora de la convivencia democrática en el aula? ¿Es el APS una metodología que nos permitirá mejorar la convivencia en el aula al mismo tiempo que genera espacios de participación? ¿Qué tan significativo

resultará el aplicar un proyecto de APS en el contexto nacional y en alumnos de educación básica?

3. MARCO TEÓRICO

3.1 Fundamentos conceptuales de la educación para la ciudadanía

Hablar de ciudadanía implica señalar de entrada, su carácter polisémico y multifactorial. El estudio del concepto debe partir de las variantes y evoluciones que ha tenido a través de su propio proceso histórico, analizando las condiciones políticas, económicas, sociales y culturales que lo determinaron a lo largo del tiempo. La ciudadanía por lo tanto, es una construcción social e histórica que se establece para cada una de las sociedades bajo las variables del temporales y espaciales, por lo que, a decir de Dubet (2003) es necesario tener presente que no existe sólo un concepto de ciudadanía, debido a que cambia de acuerdo a la época, países y tradiciones, por lo que tampoco es posible hablar de una ciudadanía homogénea y universal.

3.1.1. Evolución del concepto de ciudadanía

Si bien es cierto que el concepto de ciudadanía tal y como se entiende en la actualidad se puede enmarcar a finales del siglo XVII en la época moderna (Corona y Morfín, 2001) es también cierto que se pueden rastrear sus orígenes políticos en la etapa de la Grecia Clásica y desde Roma Clásica desde su aspecto jurídico (Cortina, 1997).

La ciudadanía en la antigüedad, Siglo V a.n.e. al Siglo V d.n.e, era entendida como un cúmulo de derechos y obligaciones otorgadas por el Estado mediante los cuales, el habitante de la ciudad podía participar en los asuntos públicos, *ágora*, votar en las decisiones políticas y formar parte de los tribunales de justicia (Zapata-Barrero, 2001). Un ciudadano en sentido estricto sería aquel que ejercita sus

derechos individuales, participa en las funciones judiciales y en el gobierno, llevando a cabo actividades cívicas y políticas (Zapata-Barrero, 2001). Esta concepción política-aristotélica, propone a los ciudadanos como miembros de una sociedad política en donde deliberan y forman parte de los asuntos públicos (Susín, 2008).

En la transición hacia Roma, señala Susín (2008), la ciudadanía se vincula a un sometimiento a la ley, estableciéndose el estatus legal, siendo desplazado lo político por el campo de lo jurídico. La adquisición de derechos civiles y económicos dio lugar al origen de las Doce Tablas, en el año 450 a. d.n.e, instrumento jurídico que además de lograr unir a patricios y plebeyos, señala los derechos que les corresponden a los ciudadanos (Ledesma, 2000). A partir de ese momento la protección jurídica fue ampliando sus alcances hasta llegar a la universalización de la ciudadanía para todos aquellos habitantes del enorme imperio romano, ocurrida en el año 212 bajo el mandato del emperador Antonio Caracalla (Ledesma, 2000), considerando la libertad de las personas como la causa principal que investía a un individuo de ciudadanía.

Esta concesión de derechos y protección jurídica por parte del Estado, se modificó de manera lenta y gradual hasta llegar a la edad media, bajo el declive del imperio romano de occidente, Siglo V, dando lugar a una visión personalista del individuo, configurándose la individualidad como forma de relacionarse entre el Estado y los gobernados, además de aparecer la condición legal de persona jurídica (Caballé, 2002). Dentro de este periodo el pensamiento iusnaturalista y neoplatónico cristiano fundamentó los derechos naturales del hombre considerándolos sagrados debido a que existía la creencia religiosa de que habían sido concedidos por un ser superior (Heater, 2007). Por lo tanto, a decir de Zapata-Barrero (2001), estos derechos eran considerados aplicables para todas las personas, no solo basados en la universalidad de una ley natural, sino también porque se predica la igualdad de todos los seres humanos, siendo inmutable en todo tiempo y lugar debido a que emana de una ley divina.

El periodo renacentista monárquico fue caracterizado por un creciente humanismo. La aparición del estado moderno, absolutista y autoritario, dio como consecuencia la sumisión a la voluntad del monarca. El concepto de ciudadano fue sustituido por el de súbdito (Zapata-Barrero, 2001).

A partir del S. XVI, la Europa medieval fue convirtiéndose al en un sistema feudal. Por medio de la posesión de terrenos, la burguesía, que agrupaba a los gremios de comerciantes instalados alrededor del monarca, del ducado o del principado, comenzó a adquirir un mayor protagonismo en la esfera económica y política (Zapata-Barrero, 2001). John Locke, filósofo representante de la burguesía, contribuiría con sus escritos a reivindicar los derechos políticos, económicos y sociales a los burgueses, además de plantear que el poder político no debía ser ejercido por una sola persona, sino que debía estar dividido (Susín, 2008). Propone así un contrato con el Estado el cual deberá garantizar los derechos, inalienables a todo individuo, pero sobre todo, proteger las propiedades obtenidas fruto del trabajo.

En este mismo sentido, la revolución norteamericana, y en mucho mayor medida la francesa, introducen al sentido moderno de la igualdad ciudadana (Zapata-Barrero, 2001). El descontento social contra la colonia inglesa y la monarquía francesa, tuvo como resultado la Declaración de Independencia de los Estados Unidos en 1776 y la Declaración Francesa de los Derechos del Hombre y del Ciudadano de 1789 respectivamente, pasando ahora de ser súbditos a ciudadanos (Horrach, 2009). Sin embargo, estos proyectos éticos revolucionarios de la modernidad no pudieron a la realidad el proceso de igualdad que en sus inicios se perseguía, debido a que, al buscar reorganizar y reformar los espacios sociales, se homogeneizó el orden social, resultando al mismo momento al proponer la igualdad e inclusión de todos los individuos, problemáticas de exclusión así como de anomalías propias del discurso de la modernidad (Carballeda, 2002), debido a que la creación de un sistema de igualdad se basó, principalmente, en una visión eurocéntrica (Wagner, 2013), lo que no solamente alejaba a aquellas sociedades no occidentales, sino que también, propuso un efecto de exclusión para aquellos

que no formaban parte de una soberanía en específico, argumentando que los derechos se adquieren, en la mayoría de los casos, solo por dos causas, el ius soli o nacimiento en territorio nacional, y el ius sanguinis, cuando se adquiere la nacionalidad de los ascendientes aunque el lugar de nacimiento haya sido en otro territorio, lo que condujo a un estado social de marginación de todo aquel que no cumpliera con el estatus requerido; niños, locos, presos, extranjeros, negros, esclavos, minorías religiosas y “siempre y en todas partes, a las mujeres” (Hunt, 2009, p. 16).

Por lo revisado con anterioridad es que se señala que el concepto de ciudadanía, tal y como surgió en la Ilustración, es actualmente un término arcaico, limitado, excluyente y en crisis, puesto que representa en sí una ambigüedad, ya que asume en sí mismo las relaciones, fronteras y límites de la inclusión y la exclusión. Factores como la migración, el multiculturalismo o el multietnicismo son a decir de De Sousa (2003) elementos de la realidad que se anteponen a la definición clásica de ciudadanía, esto debido a que si el ciudadano no genera vínculos basados en el aspecto jurídico con el Estado, es excluido del rango legal, procesal e instrumental y finalmente de la participación en la sociedad (Del Re, 2001). Lo anterior genera, a decir de Parada Barrera (2009), situaciones efectivas de exclusión en los miembros de un Estado-nación. Por ello se señala que los valores que dieron origen y formación al proyecto de modernidad como la libertad, la autonomía y la igualdad, “ahora están siendo exigidos por personas de identidades diversas, y donde generalmente no se comparten las mismas nociones de género, nacionalidad, etnia, lengua, o creencia religiosa, entre otros rasgos” (Escudero, 2011, p. 125). Por ello se cree que se está ante el nacimiento de un nuevo tipo de ciudadanía basada en características como la interculturalidad, el cosmopolitismo, la no sujeción a un territorio y la participación ilimitada de los individuos en cuestiones política – públicas (Villafranca y Buxarrais, 2009). Es este proceso de exclusión, basado en la migración, la globalización y el multiculturalismo el que lleva a pensar ya no en un solo concepto de ciudadanía, sino en comprender y en aceptar el surgimiento de la ciudadanía en plural, con adjetivos, tal y como los

señala Cabrera citada por Gallardo (2009), al destacar los múltiples componentes o dimensiones que constituyen actualmente a la ciudadanía, los cuales son: Cosmopolita, global, responsable, activa, critica, social responsable, multicultural, intercultural y económica.

Las críticas a la ciudadanía clásica con respecto a la pasividad y las consecuencias de exclusión con respecto a los llamados grupos en situación de vulnerabilidad, permite reflexionar y proponer un nuevo concepto de ciudadanía en donde el elemento fundamental que la caracteriza es el plantear una posición activa de las personas que les permita influir de manera efectiva en los asuntos públicos que les son de su interés, ejerciendo sus derechos políticos y sociales, lo que es en suma la legitimación del sistema democrático.

Es por lo anterior que se propone que el concepto de ciudadanía debería ser lo más amplio e inclusivo como para aportar elementos de deberes y libertades a todos los miembros de la sociedad, destacando la participación activa de los ciudadanos y las ciudadanas como el elemento clave de la formación y construcción de ciudadanos y ciudadanas, resultando fundamental para la inclusión de los niños, niñas y adolescentes al considerarlos como ciudadanos que tiene la posibilidad de participar de la vida social y política del lugar en donde habitan. Esto último, lo referido a la participación activa de las personas en los asuntos públicos de su incumbencia, también llamada ciudadanía activa, es según Folgueiras (2008) una de las claves fundamentales para la construcción de la ciudadanía del Siglo XXI.

A diferencia de ciudadanía clásica (Marshall y Bottomore, 1998) la cual se consigue mediante la adquisición de derechos y obligaciones ligados a un territorio, la ciudadanía activa es un proceso basado en el ejercicio activo de las personas pues no está vinculada necesariamente a un estatus legal, sino más bien a un sentimiento de pertenencia a la comunidad, lo que le da la oportunidad de participar en los asuntos públicos y adquirir competencias ciudadanas (Luna y Folgueiras, 2014). Por ello es que la participación de los niños, niñas y adolescentes es de suma importancia para la configuración de la democracia y para su proceso de formación

como ciudadanos activos. Pensar la democracia como una forma de participación de la ciudadanía activa, permite señalar que la educación debe tener un papel relevante en la formación y construcción del ejercicio ciudadano (Bolívar, 2007). Para que la educación sea democrática debe permitir y alentar la participación en todos sus niveles, poniendo especial énfasis en el protagonismo que los niños, niñas y adolescentes realicen en los diferentes ámbitos.

De acuerdo a la UNESCO (1993) educar para la democracia implica empoderar a los estudiantes a participar activamente en todos los ámbitos de la vida política y social. Por lo que se ha de señalar que no hay democracia sin la participación activa de los ciudadanos (Bolívar, 2007), lo que al mismo tiempo representa el fundamento de la ciudadanía activa, entendida ésta como una construcción social no necesariamente vinculada a la adquisición de derechos otorgados por el Estado mediante el cumplimiento de cierto status, es decir, la ciudadanía activa está relacionada con un sentido de pertenencia y de participación colectiva que permite la adquisición de competencias ciudadanas necesarias para desarrollarse en el espacio público (Luna y Folgueiras, 2014).

Se debe de reconocer entonces en la participación de los NNA el elemento básico para la construcción de una ciudadanía activa que les permita participar, de hecho y de derecho, como ciudadanos comprometidos con su comunidad, sin importar la edad o las características individuales.

3.1.2. Modelos de ciudadanía

La mayor parte de los estudios de la ciudadanía presentan, de manera general, tres modelos para su estudio correspondiendo a diferentes posturas ideológicas: liberal, comunitarista y republicano (Beas, 2009).

De acuerdo al modelo liberal, la ciudadanía deber ser entendida como un estatus político determinado por derechos y obligaciones (Heater, 2007). El referente principal de esta perspectiva es Marshall, para este autor, la ciudadanía

es aquel “estatus que se concede a los miembros de pleno derecho de una comunidad. Sus beneficiarios son iguales en cuanto a los derechos y las obligaciones que implica” (Marshall y Bottomore, 1998, p. 37).

Marshall y Bottomore (1998) proponen tres ciclos históricos con diferentes características que configuran cierto tipo de ciudadanía:

- a) Civil: Referida a la igualdad de los individuos y su relación con la aplicación de la ley. Se resguardan las libertades individuales relativas a su desarrollo como personas.
- b) Política: referido a la posibilidad que el Estado otorga para que los ciudadanos voten y puedan ser votados, y
- c) Social: Referida a la posibilidad de que todos los ciudadanos sean arropados por la protección del Estado en cuanto a privilegios sociales en cuanto a derechos en el trabajo, de protección social, vivienda, sano esparcimiento etcétera.

Por otra parte, el modelo comunitarista o comunitario sostiene que la identidad de los ciudadanos no puede ser entendida al margen del territorio en el que viven, poniendo el acento en los lazos de solidaridad que unen a los individuos con la colectividad, compartiendo valores, creencias, costumbres y cultura (Pérez, 2000). Este modelo defiende la participación y las virtudes cívicas, puesto que se conceptualiza la ciudadanía como la identidad con la comunidad, en donde es posible que las personas participen en los temas y asuntos que les sean de su incumbencia (Taylor, 2002).

Por último, el modelo republicano señala a la comunidad política como el marco para la resolución de conflictos que surgen entre los individuos de la sociedad (Petit, 1999). Para esta perspectiva, el ciudadano es “alguien que se entiende a sí mismo en relación con la ciudad, porque considera que la garantía de su libertad estriba en el compromiso con las instituciones republicanas y en el cumplimiento de

sus deberes para con la comunidad" (Peña, 2003, p. 240). El ciudadano, además, es un "un ser eminentemente participativo tanto en la dinámica de las asociaciones cívicas como en las deliberaciones y en la acción política directa" (Rubio, 2007, p. 85). Es así que la participación de los ciudadanos se convierte en el elemento básico y fundamental para este modelo, debido a que el ejercicio de la ciudadanía depende de la acción del propio sujeto, el cual puede y debe acceder a los espacios de participación para exigir sus derechos de manera legítima.

Para finalizar este recorrido histórico y el análisis de los modelos de ciudadanía, se ha de señalar que dicho concepto puede ser interpretado desde distintas perspectivas, dependiendo del momento histórico, sin embargo, se pueden destacar tres elementos que son básicos para su estudio (Bolívar, 2007): el elemento jurídico, puesto que garantiza derechos y deberes que son reconocidos legalmente por las instituciones del Estado para aquellos que formen parte del mismo, considerada esta como una dimensión pasiva de la ciudadanía; el político que se iguala a la nacionalidad, es decir, a la posibilidad de votar y ser votado para los cargos públicos del Estado y por último, el elemento de la participación en la vida pública, y que concierne a la implicación activa y la participación en las relaciones comunitarias, siendo a decir de Bolívar (2007) la más potente de los tres elementos de la ciudadanía. Por lo anterior es que para esta investigación la ciudadanía deberá ser entendida como el conjunto de derechos y obligaciones que permiten vincular a los individuos con un Estado, pero que al mismo tiempo, más allá de ser un estatus legal, es un conjunto de actitudes y virtudes cívicas que deben ser ejercidas mediante la participación en los asuntos comunes (Bolívar, 2007).

Así, el tema de la participación se convierte en un elemento fundamental para la construcción de ciudadanías (Cabrera, 2002), puesto que como se ha señalado en el párrafo anterior, la ciudadanía como proceso se construye a partir de la participación de todas y todos los ciudadanos, siendo además activa, comprometida y responsable (Folgueiras, 2008). Por lo tanto, para la formación de ciudadanías en niños, niñas y adolescentes se debe colocar el acento en la dimensión práctica, en

“cómo hacer tomar conciencia al ciudadano de sus responsabilidades y compromisos, de cómo formar ciudadanos activos cívicamente y de cómo crear y desarrollar los espacios y las condiciones estructurales y culturales necesarias para la participación” (Cabrera, 2002, p. 89).

3.1.3. La formación ciudadana en la escuela

La propuesta de la inclusión de la formación ciudadana en los currículos de escolares representa, a decir de Martín (2010) una mayor conciencia respecto de la importancia que la formación para la participación y la convivencia tienen en la educación de los niños, niñas y adolescentes. Por ello es que educar para la ciudadanía en las instituciones educativas refiere a la enseñanza de la participación de los estudiantes en los asuntos de la esfera pública e institucional (Bolívar, 2007), debiendo preparar a los alumnos para la intervención activa en la sociedad, siendo elementos de cambio, que propongan acciones encaminadas a mejorar su entorno social, político, económico y cultural (Gallardo, 2009), lo que implicaría el formar parte de la vida de la ciudad compartiendo deberes y obligaciones.

Para el Consejo de Europa (2004) la educación ciudadana es un conjunto de prácticas y actividades dirigidas a equipar a la ciudadanía joven y adulta, con las herramientas necesarias para participar activamente en la vida democrática y asumir y ejercer sus derechos y responsabilidades sociales. Asimismo, considera que la educación ciudadana, basada en la promoción de la participación activa en todos los ámbitos de la vida social, es un elemento básico para la convivencia social (Bolívar, 2007), por lo que se propone adecuarlo a las políticas educativas, en los planes de estudio de las escuelas y en la organización escolar.

De acuerdo a Chaux, E, Lleras, J y Velásquez, A.M., (2004) todas las escuelas son formadoras de ciudadanos. La mayor parte de las veces la formación para la ciudadanía ocurre de manera implícita a través del currículo oculto, reflejado en las prácticas escolares y en la cultura del centro escolar (Chaux et al, 2004); en

otras ocasiones la formación ciudadana se plasma en una materia obligatoria; como un enfoque trasversal; como parte de los programas de estudio o como uno de los objetivos de las políticas educativas de una nación (Marco, 2002). Sin embargo, a decir de Latapí (1993) la formación para la ciudadanía debe ser, además de una obligación estatal, un acto planificado e intencionado cuyo objetivo sea el de desarrollar la conciencia ciudadana y el sentido de responsabilidad social como componentes de la calidad de la educación, dotando a los individuos de capacidades para participar y vivir en democracia.

En este sentido, las aproximaciones que existen a la educación ciudadana en el ámbito internacional se abordan desde cuatro modelos generales (Cerda, Loreto, Magendzo, Santa Cruz y Varas, 2004, citados en Muñoz, Vásquez y Sánchez, 2013) siendo estos:

- a) La formación para la ciudadanía política: La cual tiene como propósito la enseñanza de la ciudadanía a través de una asignatura específica de los currículos escolares. La formación del alumnado se basa en la comprensión del funcionamiento de las instituciones políticas del país bajo el modelo de la representatividad.
- b) La formación para una ciudadanía social: se basa en la incorporación de los derechos civiles, políticos, sociales, económicos, culturales y medioambientales para el desarrollo de la vida democrática. La finalidad de la formación ciudadana es que los alumnos puedan resolver problemáticas sociales analizando su impacto en la vida colectiva de la comunidad.
- c) La formación para la ciudadanía activa: En este modelo resulta fundamental la participación de la ciudadanía en los asuntos de la vida pública, impulsando la responsabilidad social.
- d) La formación de la ciudadanía desde una postura crítica: Desde este modelo se pretende que los estudiantes cuestionen las posturas de la distribución del

poder así como de las problemáticas sociales que afectan a los grupos en situación de vulnerabilidad.

En México, la formación para la ciudadanía puede ser agrupada en cinco enfoques formativos (Schmelkes, 2001) los cuales son:

- a) Enfoque prescriptivo: Se forma a partir de la asimilación de la información y de la memorización de datos.
- b) Enfoque clarificativo: Se profundiza en la reflexión y en la objetivación de los valores a enseñar.
- c) Enfoque reflexivo-dialógico: En el que se pretende que los estudiantes identifiquen los valores en juego, reflexionen sobre ellos y definan una postura moral a través de la problematización de situaciones dilemáticas.
- d) Enfoque vivencial: Complemento del reflexivo-dialógico ampliando las situaciones dilemáticas en el contexto del aula y la institución escolar, lo que permite acercar las problemáticas del contexto a los estudiantes.
- e) Enfoque de construcción de la ética a través del servicio al otro: En donde la premisa principal es dar un servicio en el ámbito escolar y la comunidad inmediata con la finalidad de propiciar en el alumnado la toma de decisiones y el uso de habilidades para la resolución de alguna problemática social.

Así en México, la formación de la ciudadanía ha ido evolucionando a través de los distintos enfoques formativos y del paso del tiempo (Cuadro 1), siendo actualmente la asignatura de Formación Cívica y Ética la materia desde donde se aborda la formación ciudadana en la educación básica obligatoria.

Periodo	Características
1821-1871	Formar ciudadanos con conciencia cívica y política del país (Tapia, 2003, p. 21). La educación ciudadana es vista a partir del conocimiento de las leyes, decretos y reglamentos del país, es puramente legalista (Latapí, 2002), además de que era necesario ser varón y saber leer y escribir para ser considerado como ciudadano (Yurén, 2013).
1871-1910	Etapa eminentemente positivista, la ciudadanía era entendida como el ensalzamiento de los héroes nacionales, las batallas militares y las efemérides de importancia nacional (Tapia, 2003, Latapí, 2002 y Álvarez, 1982).
1910-1943	La educación social tiene el propósito de crear un ciudadano consciente de su carácter mestizo, basándose en la identidad nacional como forma de relacionarse en lo social. Se busca educar en valores y democracia (Tapia, 2003), exaltando los valores nacionalistas, lo que pretendía integrar las herencias hispanas e indígenas fundadas en un solo concepto que sirviera como símbolo de unidad nacional.
1943-1970	La educación ciudadana se basó en la enseñanza de valores patrióticos y de conocimiento de las leyes del país (Tapia, 2003). Se buscó fomentar las virtudes cívicas e inculcar el amor a la patria (Gómez y Zurita, 2012).
1970-1993	Desaparece de los planes de estudio la materia de civismo, englobando sus contenidos dentro de la materia de ciencias sociales (Tapia, 2003). En esta etapa ser ciudadano implica contribuir a mantener la independencia económica y política, promover la democracia bajo el ejercicio de los derechos civiles y políticos (Yurén, 2013).
1993-1999	La educación cívica apareció de nuevo como asignatura en los planes y programas de primaria y secundaria, puesto que en México se vivía un proceso de transformación en el que se

	<p>fortalecieron la vigencia de los derechos humanos, la democracia, el Estado de Derecho y la pluralidad política. De acuerdo a ello la SEP consideró que la educación básica requería abarcar cuatro aspectos centrales:</p> <p>a) Formación en Valores. b) Conocimiento y comprensión de los derechos y deberes. c) Conocimiento de las instituciones y de los rasgos principales que caracterizan la organización política de México. d) El fortalecimiento de la identidad nacional (Tapia, 2003, pp. 47-48).</p>
1999-2006	<p>Señalaba como base de la enseñanza el modelo ideológico democrático (Aragón, 2008, p. 28). El programa señala que los ejes de donde partirá la enseñanza de la asignatura serían:</p> <p>1.- Saber qué es la democracia. 2.- Las habilidades o el saber hacer de la democracia. 3.- Las actitudes o el ser y convivir democrático. Existe igualmente una nueva visión de ciudadanía, la cual busca incorporar la “vida cotidiana como fuente de conocimientos de situaciones que le den sentido a las leyes, valores y procedimientos, y además, que asocie a la resolución de los problemas de la vida en la búsqueda de una convivencia más cualificada” (Castellanos y Riveros, 1998 en Conde, 2011, p.18). Se busca formar ciudadanos que conozcan sus instituciones nacionales y que tengan la posibilidad de ejercer sus derechos como mexicano y como ser humano (Tapia, 2003). Se busca formar a un ciudadano que actué con base a sus principios morales, cuidando su sexualidad, su salud y su autoestima (Yurén, 2013). Para lo anterior se sustituyeron las asignaturas de Civismo I y II y de Orientación declarándose un enfoque democratizador, laico, universal y formativo (Yurén, 2013). Fue un enfoque de corte nacionalista.</p>
2006 – 2016	<p>Basado en la Reforma Integral de Educación Básica RIEB, se incorporó la dimensión ética en la asignatura así como el desarrollo</p>

	<p>de competencias cívicas a través de todo el proceso de la educación formal. Busca superar el civismo tradicional y basar su aplicación en la ciudadanía activa basada en el “respeto a la diversidad y la solidaridad, la responsabilidad, la justicia, la equidad y la libertad, que cobran vigencia en el marco de una sociedad plural” (SEP, 2011b, p. 15). Se busca que el alumno, a lo largo del estudio de la asignatura, adquiera y practique las siguientes competencias: 1) conocimiento y cuidado de sí mismo, 2) autorregulación y ejercicio responsable de la libertad, 3) respeto y aprecio a la diversidad, 4) sentido de pertenencia a la comunidad, la nación y la humanidad, 5) manejo y resolución de conflictos, 6) participación social y política, 7) apego a la legalidad y sentido de justicia, y 8) comprensión y aprecio por la democracia (SEP, 2011b, pp. 89-91).</p> <p>A diferencia de las propuestas anteriores, en este modelo de formación ciudadana se señala, como característica principal, la construcción de la autonomía de las personas para elegir libremente con base en sus principios éticos, los derechos humanos y la democracia (Yurén, 2013).</p>
2016 Nuevo modelo educativo	<p>La nueva propuesta del modelo educativo busca desarrollar ciudadanos libres, participativos, responsables e informados, capaces de ejercer y defender sus derechos y participar cabalmente en la vida social, económica y política de México (SEP, 2016a). Los propósitos en materia de formación cívica y ética son</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Fortalecer su identidad, expresar sus sentimientos y emociones, y fomentar su cuidado personal para construir su proyecto de vida. 2. Respetar y dar un trato igualitario a las personas para propiciar una convivencia armónica en la escuela, la familia y la comunidad. 3. Tomar decisiones basadas en principios éticos para solucionar conflictos de manera pacífica. 4. Autorregular sus comportamientos para fortalecer la convivencia basada en el

	<p>respeto, la pluralidad, la igualdad, la equidad, la solidaridad y la tolerancia. 5. Promover la aplicación justa de las leyes para fortalecer el Estado de Derecho. 6. Rechazar la discriminación y tener como referentes las normas, las reglas, las leyes, los derechos humanos y la democracia. 7. Ejercer sus derechos y ciudadanía de manera responsable, informada, crítica, participativa y comprometida, para influir en las decisiones de su entorno social (2016b).</p> <p>Si bien es cierto que este modelo entrará en vigencia hasta el 2018, es posible notar que la intención de la nueva propuesta educativa también estará basado en el aprendizaje por competencias (SEP, 2016b).</p>
--	---

Figura 2 Cuadro comparativo de la formación ciudadana en la educación formal de México. Fuente: Elaboración propia.

Como puede observarse en la figura 2, la Reforma Integral de la Educación Básica, e Programa Integral de Formación Cívica y Ética para la Educación Primaria PIFCYE (Gutiérrez, 2007) y el nuevo modelo educativo 2016 (SEP, 2016), representan un cambio de paradigma pedagógico en cuanto a la enseñanza de la formación ciudadana, debido a que se exige que además de desarrollar conocimientos y actitudes, los estudiantes sean capaces de participar en un marco de democracia, poniendo en juego competencias y habilidades que les permitan insertarse en el mundo globalizado. En efecto, el enfoque por competencias que define la asignatura de Formación Cívica y Ética marca un rompimiento con el paradigma tradicionalista de la enseñanza, exigiendo que los alumnos, además de allegarse conceptos y datos de la materia, puedan integrar y articular “conocimientos, actitudes y habilidades en dispositivos que las y los alumnos puedan movilizar y activar para resolver los distintos desafíos y problemas que se les presentan en su vida cotidiana, tanto a nivel personal como social” (Gutiérrez, p. 19, 2007). Este modelo formativo, basado en la combinación entre los recursos cognitivos y su movilización en contextos *reales*, requiere de contenidos

procedimentales e informativos específicos que les permitan poner en práctica los conocimientos teóricos de temáticas específicas.

Por lo anterior es que resulta indispensable realizar un breve análisis de esta propuesta por competencias para la formación ciudadana.

3.1.4. Las competencias ciudadanas

Antes de hablar directamente de las competencias que se requieren para la formación de la ciudadanía, es necesario acercarse al significado y los elementos del estudio por competencias, situación que representa de entrada el reconocer su carácter ambiguo y su multiplicidad de significados que se le han atribuido. Por ello para el propósito de esta investigación se revisaran las propuestas realizadas por Philippe Perrenoud, Enrique Chaux y la Secretaría de Educación Pública, debido a que son planteamientos que se vinculan directamente con las temáticas de la educación y la pedagogía, bases de este proceso de investigación.

De acuerdo a Perrenoud, se entiende por competencia a “la capacidad para actuar eficazmente en una situación definida, haciendo uso de los conocimientos pero sin limitarse sólo a ellos” (Perrenoud, p. 7, 2002). Las competencias van más allá de los conocimientos, son operaciones mentales que permiten asociar, definir, relacionar o solucionar algún problema, movilizando diferentes conocimientos que son disciplinarios (Perrenoud, 2002). Así, el concepto de competencia representa la capacidad de utilizar varios recursos cognitivos para hacer frente y resolver ciertas situaciones (Perrenoud, 2004).

Asimismo, siguiendo a Perrenoud (2004), las competencias presentan cuatro características:

1. No son conocimientos, habilidades o actitudes, más bien permiten movilizar, integrar y utilizar esos recursos.

2. La movilización de dichos recursos se adecua a la situación en específico, lo que implica el carácter de flexibilidad de la competencia.
3. Las acciones que se integran en la competencia se realizan de un modo más o menos consciente, adaptándolas a la situación.
4. Las competencias se desarrollan en la formación mediante actividades complejas prediseñadas para su aplicación, pero también se ejercitan en la práctica cotidiana, siendo esto último la finalidad de la educación por competencias.

Por ello, señala Perrenoud (2004), la descripción de las competencias implica tres elementos: las situaciones en específico en donde serán utilizadas, los recursos necesarios que se movilizaran al tratar de resolver una situación y la naturaleza de los esquemas de pensamiento que permiten esa movilización, es decir, los recursos metacognitivos que se utilizan para cada situación.

Asimismo, Perrenoud (2002) sostiene que las competencias no pueden ser evaluadas con los métodos tradicionales sino por medio de poner a los estudiantes ante alguna necesidad que les permita emplear sus conocimientos en el marco de situaciones-problema.

En lo que respecta a la educación para la ciudadanía las competencias que requiere el alumnado para poner en práctica los conocimientos han de ser de carácter transversal, preparando a los estudiantes para realidades sociales que les permitan participar como ciudadanos de manera constructiva en una sociedad democrática (Chaux et al, 2004). Debido a lo anterior, Chaux (2009) propone el término de competencias ciudadanas para referirse a aquellos conocimientos y habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que hacen posible que las personas participen en la construcción de una sociedad democrática, pacífica e incluyente. La finalidad de estas competencias es que las personas realicen acciones ciudadanas, entendidas estas como las conductas autónomas y críticas que practican las personas en sociedad.

Las competencias ciudadanas pueden diferenciarse en cinco distintos tipos: los conocimientos, las competencias básicas cognitivas, las emocionales, las comunicativas y las competencias integradoras (Chaux et al, 2004).

Los conocimientos: Refieren a la información que las personas deben saber y comprender para el ejercicio de la ciudadanía (Chaux et al, 2004).

Competencias cognitivas: Referido a la capacidad de realizar diferentes procesos mentales, las cuales pueden ser la toma de perspectiva, la interpretación de intenciones, la generación de opciones, la consideración de consecuencias, la metacognición y el pensamiento crítico (Chaux et al, 2004).

Competencias emocionales: Son las capacidades necesarias para el desarrollo de la inteligencia emocional y las competencias afectivas. Engloba habilidades como la autoconsciencia, la identificación de las emociones propias, la autorregulación, el manejo de las propias emociones, la empatía y la identificación de las emociones de los demás (Chaux et al, 2004).

Las competencias comunicativas: Son habilidades que permiten establecer un proceso de diálogo constructivo entre dos o más personas, permitiendo compartir la información con los demás. Dentro de las habilidades comunicativas encontramos la escucha activa, la asertividad y la argumentación (Chaux et al, 2004).

Las competencias integradoras: Son competencias mucho más amplias y genéricas, las cuales permiten articular los conocimientos y las competencias cognitivas, emocionales o comunicativas (Chaux et al, 2004).

Por ello, el desarrollo de las competencias ciudadanas en el ámbito escolar permite, a decir de Gutiérrez (2007) crear espacios y ambientes democráticos, mejorando el clima escolar así como los académicos. Asimismo, no se debe olvidar que su papel principal que es de construir escenarios participativos por parte de

toda la comunidad educativa, formando ciudadanos autónomos, con juicio crítico y moral, que apliquen los valores de la democracia en la vida diaria (Marina y Bernabéu, 2007).

En el contexto mexicano, la Secretaría de Educación Pública señala que el enfoque por competencias para la enseñanza de la formación ciudadana tiene su punto de partida en las movilizaciones de los recursos del alumnado para solucionar problemas (SEP, 2011a). Así, los objetivos de este tipo de formación no son ya el mero aprendizaje de conocimientos, sino de acciones y tareas en donde el estudiante se enfrenta a la resolución de problemas mediante el acompañamiento de los docentes, los cuales planifican las situaciones problemáticas, desarrollan estrategias de resolución de conflictos y propician en los alumnos una reflexión metacognitiva respecto de los aprendizajes esperados (SEP, 2011a).

El Programa Integral de Formación Cívica y Ética señala que se entenderá por competencia a la capacidad que posibilita actuar a una persona en una situación determinada, permitiendo la movilización y articulación de conocimientos, habilidades y valores (Subsecretaría de Educación Básica-SEP, 2007: 7). Estas competencias cívicas involucran al mismo tiempo una perspectiva moral y cívica que permite a los estudiantes tomar decisiones, elegir entre opciones de valor, encarar y resolver conflictos así como participar en asuntos colectivos (Subsecretaría de Educación Básica-SEP, 2007).

A partir de lo anterior es que la SEP (2011a) señala que el desarrollo de las competencias cívicas y éticas en los estudiantes permitirá que estos:

- Articulen experiencias y saberes previos para fortalecer sus conocimientos, actitudes, valores y habilidades cognitivas y sociales.
- Apliquen lo aprendido en situaciones nuevas y desafiantes, dando sentido ético a sus interacciones cotidianas, adaptándose a nuevas situaciones para resolverlas de manera adecuada.

- Desarrollen el pensamiento crítico, el aprendizaje autónomo y la educación para la vida.
- Tengan con el docente una relación más horizontal con el docente, siendo el centro del proceso educativo el aprendizaje más que la enseñanza.

Para sintetizar este apartado se ha de señalar entonces que el uso del enfoque por competencias que propone la SEP en México, se basa en la movilización de conocimientos, actitudes y valores de manera articulada, lo cual supera el paradigma tradicional de la enseñanza exclusivamente acumulativa e informativa de los contenidos. Sin embargo, para poner en marcha este tipo de enfoque es necesario que el proceso pedagógico se acentúe en la acción, en la pertinencia de promover situaciones complejas que permita a los alumnos poner en juego sus habilidades cognitivas, emocionales y sociales para resolver una problemática, puesto que las competencias no pueden surgir de simples ejercicios dentro de un espacio artificial que no permite a los alumnos vincular los conocimientos con la práctica, sino que al contrario, es necesario que los estudiantes practiquen en situaciones reales las competencias que se necesitan para participar en una sociedad democrática. Para lo anterior es necesario llevar a los estudiantes a conocer la realidad del contexto en el que viven, resolviendo situaciones que tengan implicaciones para ellos y para su comunidad. Estas propuestas basadas en la escuela activa no son nuevas, y se revisaran con detenimiento en el apartado 3.3 de este capítulo , proponiendo especialmente los proyectos de APS como la estrategia para la formación ciudadana que permite vincular experiencias de servicio de la realidad inmediata de los estudiantes con conocimientos del currículo académico. Esta propuesta se revisará en el apartado 3.4 de este capítulo.

3.2. La construcción de la convivencia escolar: la participación de niñas, niños y adolescentes

La convivencia escolar, como tema emergente en las políticas educativas, se ha posicionado como uno de los discursos claves de la educación actual, siendo considerada como una asignatura elemental en los currículos de las escuelas alrededor del mundo, como una de las finalidades de la educación (Bisquerra, 2008) como un elemento fundamental para mejorar la calidad de la educación en las escuelas (Díaz-Aguado, 2006) y como eje básico para la formación de la ciudadanía (Riba, 2010). Sin embargo, el discurso de la convivencia escolar no es nuevo. A partir del conocido y multicitado informe Delors (1996), el aprender a convivir aparece incluido en dos de los cuatro pilares de la educación: aprender a vivir juntos y aprender a ser. Aprender a convivir implica convertirse en una persona completa, sujeta de derechos y obligaciones, basado en el respeto irrestricto de los derechos humanos y de la dignidad humana, lo que conlleva a una autorrealización de los sujetos en la vida social (Carneiro, 2003).

La importancia de la convivencia escolar radica en ser un elemento fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje puesto que los procesos pedagógicos y la convivencia en las aulas están íntimamente ligados entre sí y por lo mismo, deben ser gestionados desde la propia institución (Ianni, 2003). Al mismo tiempo, la convivencia escolar repercute en la permanencia escolar del alumnado, siendo factor base para la formación de la ciudadanía.

La convivencia escolar es una construcción colectiva enmarcada en las relaciones de cotidianeidad que se dan en las escuelas, con implicaciones en el desarrollo integral de los niños y las niñas, en la construcción de sus identidades y en el sentido de pertenencia a su nación, a su comunidad y a su escuela (Fierro, Lizardi, Tapia y Juárez, 2013).

Educar en la convivencia implica que el estudiante no sólo asiste a la escuela a aprender conceptos y conocimientos como matemáticas e historia, sino que

principalmente, debería educársele en relacionarse con los otros (Maturana y Dávila, 2006, citados en Ianni, 2003). La convivencia se aprende (Ianni, 2003), es un proceso continuo que no debe ser dejado a la espontaneidad, al contrario, es necesario enseñar a los niños, niñas y adolescentes a vivir con los demás, adquiriendo competencias que les permitan relacionarse con las personas bajo un marco de respeto, tolerancia e inclusión (Ianni, 2003). La convivencia como fenómeno de construcción de las ciudadanías implicaría, de acuerdo a Ianni (2003) el aprendizaje de las habilidades sociales y cognitivas en el estudiante, asumiendo un carácter no ya en la diferencia sino en la diversidad. Educar formas de convivencia pro social es una manera de favorecer la formación de ciudadanos comunicativos, participativos y comprometidos, que confían y respetan a quienes los rodean y que tienden menos a la violencia (Mena, I., Romagnoli, C., y Valdés, A., 2008.

Asimismo y siguiendo a Ianni (2003) se puede señalar que formar en ciudadanía es, principalmente, formar en la participación activa. Participar implicaría formar parte en la toma de decisión de una colectividad, lo que implicaría alcanzar una ciudadanía activa. Luego entonces, la formación para el ejercicio de la ciudadanía activa requiere la consolidación de espacios de convivencia en donde se asegure la inclusión de los alumnos, mediante mecanismos pedagógicos que sustenten la participación de todos los miembros que componen a la institución escolar.

3.2.1 La convivencia escolar

La convivencia se define como la capacidad de las personas de vivir unas con otras (Fernández, 1998). Convivir, de acuerdo a Hernández y Sánchez (2007) implica vivir con otros sobre la base de determinadas relaciones sociales y en el marco de un contexto social determinado. La convivencia escolar ha sido definida como el conjunto de relaciones entre los agentes que participan de la vida diaria de las instituciones educativas, las cuales la sitúan en un tiempo y espacio

determinados adquiriendo rasgos específicos (Fierro, 2013). Asimismo, la convivencia en las escuelas está formada por una trama de relaciones personales y sociales de los actores educativos que constituye la cotidianeidad de la escuela (Bazdresch, 2009). La convivencia referida a vivir en común, se configura a partir de compartir una serie de normas, valores, símbolos, rutinas, estilo educativo, creencias, formas y costumbres que se institucionalizan a través de lo que se conoce como la cultura del centro escolar (Martínez-Otero, 2006). Así, convivir con otras personas implica formar parte de un proceso continuo en donde ocurren intercambios de significados en el cotidiano de la vida escolar, por ello se puede afirmar que la convivencia escolar no es un fenómeno estático, por el contrario, es una construcción dinámica y colectiva, la cual se modifica con base en las interacciones de todos los miembros que componen la institución (MINEDUC, 2002), lo que implica que mejorar la calidad de la convivencia en las escuelas es responsabilidad de toda la comunidad educativa (Maldonado, 2004).

De acuerdo a Ortega y Del Rey, 2003) el concepto de convivencia tiene un significado positivo, relacionándolo con los principios básicos de la educación, considerándolo uno de los elementos claves para la democracia y la ciudadanía (Ortega y Martín, 2004). Asimismo, la convivencia escolar es un elemento necesario para el desarrollo académico de los estudiantes, siendo una condición básica en el proceso de enseñanza aprendizaje (Maldonado, 2004; Ianni, 2003).

A pesar de que la convivencia escolar es un hecho cotidiano, debido a la condición socializadora de la escuela, es también cierto que aprender a convivir no es una actividad circunstancial o espontánea, puesto que a convivir se aprende conviviendo (Ianni, 2003) pero este proceso debe llevarse a cabo mediante condiciones diseñadas para el aprendizaje de los estudiantes, generando espacios que les permitan adquirir las habilidades sociales que favorezcan una eficaz inserción en la vida social y de las relaciones interpersonales (Monjas, 1993). Por ello la escuela, como el espacio en donde cotidianamente transcurre el encuentro entre los distintos subsistemas de la institución escolar, debe convertirse en el

espacio idóneo para que los alumnos aprendan las actitudes básicas de una convivencia libre, democrática, solidaria y participativa, lo que repercute no solamente en los aprendizajes de los contenidos, sino también, en la calidad de vida de los estudiantes (Zurbano, 1999).

3.2.2 Dimensiones de la convivencia escolar

En el apartado anterior, se ha conceptualizado a la convivencia escolar como el conjunto de prácticas cotidianas situadas en un espacio y tiempo determinado, en el que los diferentes miembros que componen la institución escolar se interrelacionan, llevando a cabo procesos personales de interacción mediadas por una dimensión institucional, la cual determina las políticas, prácticas y cultura de la institución. Desde esta definición se puede analizar la convivencia escolar a partir de dos dimensiones: una primer dimensión individual, caracterizada por las características propias de cada individuo, como por ejemplo la edad, el sexo, los valores, el desarrollo cognitivo, las destrezas individuales, las creencias etcétera; y por el otro lado una dimensión institucional referida al aspecto organizativo y administrativo del centro escolar, resultante de los modelos de gestión de la convivencia, de las normas y reglamentos de la escuela, así como el contexto social en el que se encuentra inserta la escuela (Ochoa y Diez-Martínez, 2013). Este enfoque de estudio se propone a partir de la perspectiva ecológica para el análisis de la convivencia escolar (Ochoa y Salinas, 2013).

El enfoque ecológico surge de los postulados de Bronfenbrenner (1987). De acuerdo a este autor, el ambiente ecológico supone una serie de estructuras concéntricas en las que cada una contiene a la siguiente. Estos niveles del ambiente son, el microsistema o contexto inmediato, el cual está integrado por la familia, el hogar la escuela, el trabajo; el meso sistema, nivel en donde la persona se desenvuelve en la vida social; el exosistema, integrado por estructuras sociales en que las personas interactúan pero de las que poco pueden influir y el macro sistema, siendo el mayor y el que subsume a los demás niveles, integrando los esquemas

culturales, sociales, económicos y políticos que configura un espacio más amplio de acción del sujeto, por ejemplo el municipio, el Estado o la Nación.

Desde este enfoque, el ecosistema educativo es un conjunto de personas y organizaciones que constituyen los sistemas que interactúan de manera interconectada con un objetivo educativo en un determinado contexto (Choque, 2009 citado por Salinas, 2013). Con base en lo anterior es que se propone para el ámbito de la convivencia escolar, dos dimensiones elementales para su estudio; una dimensión personal y otra institucional, siendo esta última integrada en tres subsistemas: Macroistema (sociedad), Mesosistema (institución) y Microsistema (aula) (Ochoa y Diez-Martínez, 2012) los cuales se pueden apreciar en la figura 3.

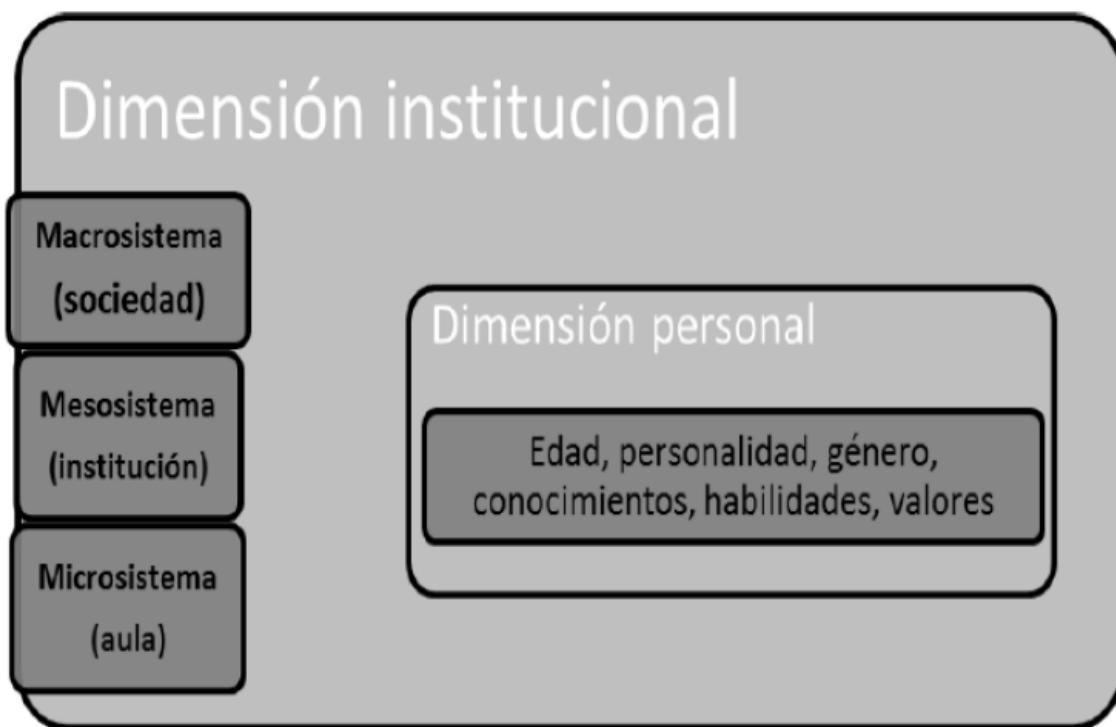


Figura 3. Dimensiones de la convivencia escolar. Fuente: Ochoa y Diez-Martínez (2013).

Microsistema social – Aula:

Está definido por el espacio físico concreto en donde interactúan los profesores y el alumnado, emocional y de interrelación entre las personas (Ochoa y

Salinas, 2013). Es el espacio más inmediato de interacción de los alumnos (Ochoa y Diez-Martínez, 2013). La importancia del aula en el proceso de la convivencia escolar radica en que es un escenario clave para la enseñanza, pero también es el espacio que enmarca la convivencia y las relaciones entre los estudiantes (Monjas, 2009 citada por Salinas, 2013).

Mesosistema social – Institución:

Admite más de dos entornos en donde los estudiantes participan. Está conformado por el currículum formal (objetivos, intención educativa de la institución, dimensión pedagógica del proyecto educativo), actores roles y vínculos (profesores, alumnos, padres y madre de familia así como los directivos y administrativos), y por la formas de la gestión y organización de la escuela (Ochoa y Salinas, 2013).

Macrosistema – Sociedad o contexto social:

Se define como los diferentes entornos en los que está inserta la escuela, organización municipal, estatal y nacional (Ochoa y Diez-Martínez, 2013). Asimismo, se encuentra definida por el sistema educativo nacional, los factores tecnológicos, económicos, políticos, culturales, religiosos y sociales (Ochoa y Salinas, 2013).

Dichos subsistemas configuran el clima escolar y la convivencia de las instituciones educativas, pues a decir de Ochoa y Diez-Martínez (2013), en ellos se relacionan de manera cotidiana los diferentes estamentos que componen a la escuela, otorgando una especial importancia a la participación de los estudiantes en el proceso de construcción de la convivencia escolar.

La participación de los niños, niñas y adolescentes se convierte así en un factor fundamental para la configuración de la convivencia en las escuelas, implicando a los estudiantes en los asuntos que les competen y que les son de su

interés, en la creación de las normas del centro y en la resolución de los conflictos (Carbajal, 2013). El generar espacios que permitan la participación infantil así como el uso del diálogo en los procesos de resolución de conflictos es considerado como una ámbito de la convivencia escolar conocido como convivencia democrática (Carbajal, 2013), término que se estudiará a continuación.

3.2.3 Participación y convivencia democrática

De acuerdo a Ortega (2003) la educación para la ciudadanía tiene como finalidad la convivencia democrática, siendo la mejor forma de prevenir la violencia en las escuelas. Para el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC, 2011) la escuela debe ser un espacio para el aprendizaje de la convivencia democrática, por lo que se requiere que se conviertan en espacios que protejan y promuevan el desarrollo de todos los miembros de la comunidad educativa. Así, para que la convivencia sea considerada como democrática, no solamente debe considerar los aspectos experienciales y de conocimientos designados de manera formal en el currículo formal, sino que se considerará democrática en el momento en que se permita a los alumnos participar, opinar y discutir, siendo una forma de vida y de construir la comunidad educativa (MINEDUC, 2007).

En México, la convivencia escolar es considerada como un pilar elemental para la calidad de la educación al mismo tiempo que se reconoce la importancia de la participación democrática para su configuración (Carbajal, 2013). Desde este punto de vista, ésta propuesta presenta dos perspectivas para el abordaje de la convivencia (Carbajal, 2013). La primera muestra un enfoque restringido centrado en la preocupación por la disminución de las violencias en los centros escolares, proponiendo el control de los comportamientos agresivos de los estudiantes mediante el uso de estrategias punitivas y de poco alcance educativo (Fierro et al, 2013). En oposición, la segunda perspectiva de la convivencia permite incorporar una visión más amplia, incluyendo las relaciones democráticas entre las personas, mediadas por la institución y la cultura del centro, además de integrar las estructuras

de participación como elementos fundamentales para la construcción de la convivencia y la resolución pacífica de conflictos (Carbajal, 2013). A esta última perspectiva Carbajal (2013) la denomina como convivencia democrática. El enfoque amplio y sistémico de la convivencia democrática reemplaza el concepto limitado, debido a que en lugar de centrar las estrategias en controlar el comportamiento agresivo de los alumnos, la perspectiva amplia propone la transformación de las prácticas pedagógicas con el objetivo de conseguir comunidades más justas, incluyentes y democráticas (Carbajal, 2013).

La convivencia democrática tiene relación con la experiencia de participar en la vida compartida en la escuela, referida al desarrollo de capacidades para el trabajo cooperativo, la resolución pacífica de conflictos y el establecimiento de acuerdos para la vida en común (Fierro, Carbajal y Martínez-Parente, 2010). Para ello, la escuela debe de promover procesos en donde los alumnos aprendan a manejar sus emociones y practiquen las formas pacíficas de la resolución de los conflictos, señalándose al mismo tiempo que no puede existir ciudadanía activa sin socialización democrática (Le Gal, 2005). Por ello, para que la convivencia democrática pueda ser una realidad en las escuelas es necesario, a decir de Meirieu (2004) que los docentes propicien la participación real y activa, el aprendizaje y el reconocimiento de los derechos y obligaciones por parte del estudiantado.

De acuerdo a Fierro et al (2010) los indicadores que permiten analizar la convivencia desde el punto de vista democrático son:

- Las normas y los reglamentos están orientados en función de principios éticos, construidos por toda la comunidad educativa de manera participativa y cuyas sanciones tiene un carácter educador-formativo.
- Consulta y participación de los padres y madres de familia en actividades que implican el mejoramiento de la escuela.
- Los conflictos son resueltos a través de la reflexión, la mediación o el arbitraje.
- Se promueve el diálogo entre alumnos y docentes como una estrategia pedagógica conjunta.

- Se crean estructuras e instancias de representación de los diferentes estamentos que componen la escuela, a través de mecanismos participativos y equitativos.

Así, como se ha podido observar, son dos elementos fundamentales los que determinan la convivencia democrática en las escuelas:

1. La participación activa de cada uno de las personas que componen la comunidad educativa basadas en las relaciones democráticas y orientadas a la participación en los asuntos públicos (Hirmas y Eroles, 2008); y
2. La resolución de los conflictos de manera pacífica por medio del diálogo, lo que implica el ejercicio de competencias y habilidades sociales que les permitan a los estudiantes construir relaciones interpersonales sanas.

Por ello se ha de señalar que “solo las escuelas que institucionalicen la participación del alumnado podrán hacer de la convivencia democrática un proyecto transformador y sostenible en el tiempo” (De Vicente y Fernández, p. 24, 2014).

En razón de lo señalado en este apartado es necesario analizar qué se entiende por cada uno de estos elementos, comenzando por señalar la importancia del conflicto como una forma de practicar habilidades

3.2.4 El conflicto en el ámbito escolar

El conflicto es un fenómeno inherente de las relaciones humanas, debido a la propia dinámica de la convivencia cotidiana en los espacios institucionales. La gestión democrática del conflicto evita conductas violentas o agresivas, reforzando las relaciones interpersonales y la identidad de los sujetos (García y López, 2014).

Se entiende por conflicto las situaciones en que dos o más personas manifiestan un desacuerdo de intereses, propósitos, objetivos, valores, deseos, opiniones y creencias percibiéndose como incompatibles generando

manifestaciones de diversos grados de intensidad (Torrego, 2001a). El conflicto también ha sido definido como la situación en la que dos o más actores, cuyos intereses son incompatibles o mutuamente excluyentes, se oponen en el curso de acción que desarrollan para lograr los objetivos que se originan en esos intereses (Ferrigni, Guerón y Guerón, 1973).

El conflicto debe verse no como algo negativo y asociado a la violencia, sino más bien como un aspecto positivo que permita poner en juego a los alumnos y alumnas habilidades, competencias y destrezas para la resolución de los mismos, lo que al final resultará en el mejoramiento de conductas que permitan a los estudiantes su desenvolvimiento en el ámbito social (Monjas, 2009; Ortega y Del Rey 2003; Trianes y Fernández-Figares, 2001).

Pueden distinguirse dos tipos de conflictos en las escuelas (figura 4), los visibles; en donde encontramos situaciones que se podemos observar, como por ejemplo las conductas de disruptión, violencia, deshonestidad y de desinterés; y los invisibles, los cuales tienen que ver con las prácticas docentes, la organización escolar y el currículum (Ochoa y Diez-Martínez, 2012).

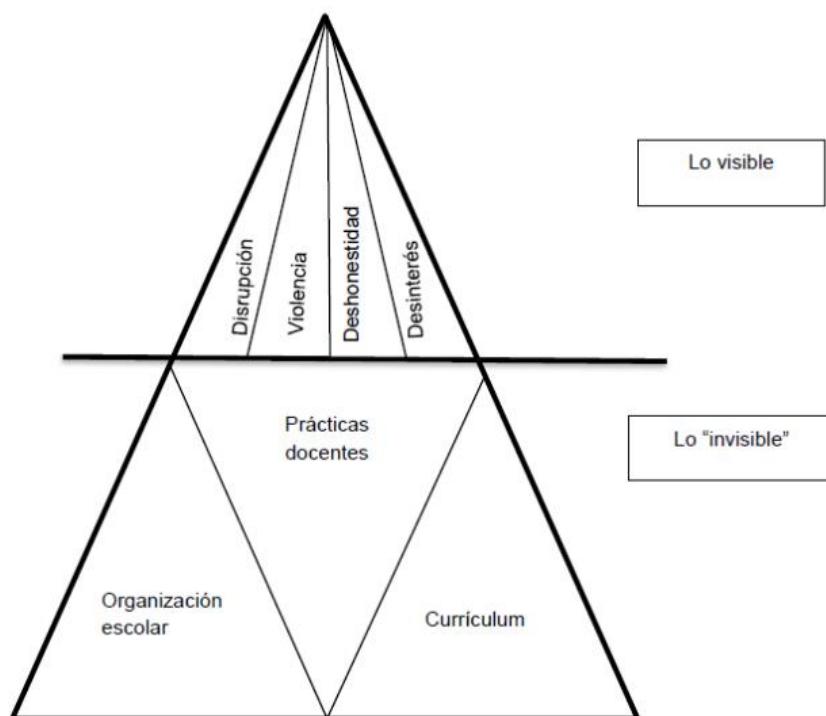


Figura 4. Triángulo de los conflictos escolares. Fuente: Ochoa y Diez-Martínez (2012).

Como puede observarse en la figura 4, la convivencia en las escuelas se ve determinada por circunstancias complejas y características de la propia escuela como sistema (institución), las cuales traen como consecuencia la disrupción, las violencias, la deshonestidad y el desinterés en los estudiantes. Por ello es que el conflicto en la educación debe considerarse como algo inevitable y natural en las relaciones interpersonales que ocurren en la escuela, gestionándolo de manera pacífica y dialogante (García, 2011). Esto a su vez no implica la eliminación del conflicto sino más bien debe ser gestionado como un recurso educativo orientado al aprendizaje (García, 2011).

Por lo anterior es que se afirma que la convivencia democrática en la escuela implica el trabajo del diálogo y la participación como una forma de avanzar en la construcción de la democracia. En este sentido, la participación se concibe como un elemento fundamental para mejorar la convivencia, vinculada a las acciones que emergen de la vida cotidiana en el ámbito escolar.

3.2.5 Modelos de gestión de la convivencia democrática

Hablar de la gestión de la convivencia implica un conjunto de intervenciones que permiten prevenir los problemas de disciplina y convivencia que puedan suscitarse en los centros educativos (Funes 2009).

De acuerdo a Sverdlick (2006) la gestión escolar es un punto que vincula las políticas educativas con las administraciones locales y los propósitos de la actividad escolar, considerando a la dirección de la escuela como el elemento clave, pues la dirección del centro debe ser un interlocutor y negociador entre las políticas de gobierno y la escuela.

Gestionar la convivencia en las escuelas, debe contemplar también una “revisión de los procesos y las prácticas que expresan y construyen formas de interacción tanto a nivel interpersonal como colectivo entre quienes participan en el espacio

escolar” (Fierro, 2013, p. 3). Considerar todos estos aspectos permitirá descubrir si la convivencia es inclusiva o no, si se promueve el diálogo en la resolución de conflictos, si los reglamentos son arbitrarios, si se favorece la participación y la corresponsabilidad o si por el contrario se ejerce la subordinación (Fierro, 2013).

Las interacciones cotidianas en la escuela se caracterizan por los estilos de gestión que ejercen los directivos y docentes (Fierro, 2013). Estos estilos producen las distintas formas de convivencia.

De Vicente (2010) señala que todos los centros escolares tienen algún tipo de gestión de la convivencia, pasando de un proyecto implícito de la convivencia, hasta el explícito e intencionado. De acuerdo con lo anterior, De Vicente (2010) reconoce tres tipos de modelos teóricos de la gestión de la convivencia, los cuales son:

El modelo de “no hacer nada”

En donde se insertan las escuelas que no cuentan con un propósito u objetivos de gestionar la convivencia. Dentro este tipo de centros escolares, puede llegar a presentarse una invisibilización de las problemáticas que afectan a la convivencia escolar, llevando a cabo acciones para su mejoramiento de corto alcance o punitivas (Torrego, 2001b). Dentro de este modelo, De Vicente (2010) señala que en este modelo, pueden existir centros donde el academicismo sea el objetivo primordial, “dejando de lado” lo referente a las situaciones de conflicto y convivencia, centros donde el profesorado no tienen una estrecha relación con el alumnado, lo que implica dejar pasar actos que “no son de su incumbencia”, y finalmente, centros escolares en donde sí se ha llevado a cabo alguna acción para el mejoramiento de la convivencia, pero que sin embargo, se encuentra mal encaminada o busca objetivos que no se pueden cumplir.

Modelo punitivo o autoritario

Este tipo de centros basan las acciones de mejoramiento de la convivencia mediante la aplicación de normas severas, de castigos ejemplares que permitan

dejarle en claro a toda la comunidad escolar la forma en cómo son abordados dichos conflictos. Las normas, reglamentos y sanciones provienen directamente de la autoridad. Si bien es cierto que estos centros van un paso más adelante que los del modelo de no hacer nada, puesto que como mínimo tienen normas estrictas que permiten pensar en que el alumnado se siente seguro en la escuela, también es cierto que muchas investigaciones, a decir de De Vicente (2010) señalan que este tipo de aplicación de sanciones conductistas no ha tenido los efectos esperados, sobre todo a largo plazo. Al mismo tiempo, el modelo punitivo no permite que los alumnos desarrollen la moral autónoma, debido a que las normas y el deber ser, sigue imponiéndose de manera externa, heterónoma, lo cual lleva a los individuos a no cuestionar la legitimidad de las mismas.

Modelo democrático

En este tipo de modelos se encuentran aquellas escuelas que basan sus propósitos en la inclusión de toda la comunidad escolar, siendo la participación de todos los subsistemas el elemento principal dentro de la toma de decisiones.

Las normas, reglamentos y sanciones son consensuados por toda la comunidad escolar, poniendo un énfasis pedagógico y educativo del conflicto. En vez de abocarse a la disminución de las conductas violentas, este modelo se vincula más con las políticas de prevención de las conductas que pudieran afectar a la convivencia escolar, basada en un modelo ecológico que vincula no solamente el espacio físico, sino también una dimensión personal de relación entre los subsistemas, junto con los aprendizajes de los estudiantes.

En este mismo sentido, Torrego (2001b) ha propuesto también tres modelos para gestionar la convivencia, a saber:

El sancionador

Siendo un modelo punitivo, basado en la aplicación irrestricta de la norma. Es el más extendido dentro del sistema escolar.

El relacional

El cual propone al diálogo como la herramienta principal para evitar o resolver conflictos. Este modelo queda al libre albedrío del profesor, quien puede aplicarlo o no, dependiendo de las circunstancias, por lo que se le considera informal.

El integrado

Es un modelo basado en la participación de todos los subsistemas, teniendo un protocolo claro respecto de la forma en cómo se resuelven los conflictos.

Después de revisar las propuestas de Torrego y De Vicente, se pueden señalar como elementos comunes en sus propuestas los modelos democrático e integrado, en ambos señalan a la participación de todos los miembros de la comunidad educativa como uno de los supuestos para la mejora de la convivencia escolar, en asuntos tales como la resolución de los conflictos y la elaboración, ejecución y aplicación de las normas del centro.

De acuerdo a lo revisado, se propone la definición de convivencia como el conjunto de relaciones interpersonales que se establece entre los integrantes de la comunidad educativa, caracterizadas por el respeto a los derechos de los demás, la aceptación de normas consensuadas y la solución pacífica de los conflictos; favoreciendo un estilo de vida democrático, ético y la formación ciudadana de los estudiantes.

3.3. La participación infantil

La definición etimológica de participación proviene del latín *participatio* y *pars* que significa parte o porción, así como del verbo *capere* que significa agarrar, tomar (Corominas, 1994), es decir, participar es tomar o formar parte de algo. De acuerdo a Hart citado por Apud (2001) la participación es la capacidad para expresar decisiones que repercutan en la vida propia y/o de la comunidad en la que se habite. En la vida diaria, participar también puede significar hacer acto de presencia, recibir

algo, informarse, opinar, tomar decisiones o implicarse totalmente en algo (Trilla y Novella, 2011). Por ello Apud (2001) señala que el concepto de participación puede centrarse en tres elementos básicos: “recibir, tomar parte de algo y compartir” (p. 4)

La participación de los niños, niñas y adolescentes supone una colaboración y cooperación para el progreso común, generando confianza en sí mismo y permitiéndoles tener voz mediante iniciativas propias (Apud, 2001). La participación infantil posiciona a los NNA como sujetos sociales con capacidad para expresar sus opiniones y decidir sobre los asuntos que les sean de su interés (Van Dijk et al, 2006).

De Puelles (2014) señala que la participación también es un factor de calidad de las democracias, por ello, continúa diciendo, todos los países que se consideren democráticos deben enmarcar en sus políticas públicas el tema de la formación ciudadana mediante la participación activa, puesto que las democracias no pueden sobrevivir sin educar en ciudadanía. Para ello los hábitos democráticos deben ser fomentados desde la infancia, desde los diferentes ámbitos en los que se desenvuelven los niños, niñas y adolescentes, comenzando en la familia y reforzándose en la escuela. Si los NNA no participan en la escuela, en la vida diaria estudiantil, en el proceso pedagógico, en las decisiones que se toman en la escuela, si no ocupan una estructura de participación en la comunidad escolar, entonces no se están formando en la ciudadanía (De Puelles, 2014).

De acuerdo a Mokwena citado por Sauri y Márquez (2005), la participación infantil repercute en la formación humana y ciudadana dentro de tres procesos. El primer proceso se refiere a la participación como elemento esencial para adquirir competencias y habilidades en el desarrollo de la confianza y la formación del carácter; en segundo lugar la apertura de espacios de participación para los niños y niñas permite formar un mayor compromiso consigo mismos, generando diálogo crítico, relaciones de respeto con los adultos y habilidades para resolver

problemáticas; y, en tercera instancia se señala que la participación es un resultado del proceso de desarrollo del sujeto para la formación de su identidad.

A partir de lo señalado por Mokwena, Trilla y Novella (2001) señalan que la participación infantil es un proceso de aprendizaje para la construcción de ciudadanos, proponiendo además tres motivos por los cuales resulta beneficioso promover la participación social en la infancia: por un lado, porque es un derecho jurídicamente establecido; segundo, ya que sirve para mejorar el funcionamiento de los ámbitos en los que se produce; y, por último, debido a que constituye el mejor medio para la formación de la ciudadanía en los valores democráticos (Trilla y Novella 2011).

3.3.1. La participación infantil: concepto multidimensional

El concepto de participación infantil, además de ser novedoso en los discursos políticos actuales, presenta un carácter múltiple y complejo. Una de las primeras referencias que se encuentra cuando se habla de la definición de la participación de la infancia deviene de la esfera del derecho. Desde este punto de vista y con base en la Convención de los Derechos del niño de 1989, la participación infantil es concebida como un derecho facilitador que permite a los niños y niñas acceder a otros derechos, siendo un proceso y un fin en sí mismo (Cajiao, Crowley, García, Gaitán, Hart, Himes, Koterlnik, Landsdow, Pérez, Portilla y Rojas, 1998).

Asimismo la Convención señala el respeto irrestricto de las opiniones de los niños y niñas, señalando el derecho que tienen a ocupar un nivel activo en su entorno (Corona y Gáal, 2009).

Sin embargo, es necesario acercarse a la participación infantil no solamente desde el argumento del derecho, para conformar una visión más amplia y compleja del mismo.

Trilla y Novella (2014) proponen un concepto mucho más amplio y multidimensional, a decir de los autores, la participación infantil es una experiencia

personal y colectiva que da la oportunidad de implicarse en proyectos sociales, lo cual favorece el desarrollo psicoeducativo, la formación de valores y la construcción de la ciudadanía activa mediante la acción comprometida en los asuntos que a los niños y niñas les genere interés y sientan como suyos.

Por ello, abordar el concepto desde un aspecto multidimensional permitirá tener una visión mucho más amplia de las implicaciones de la participación infantil (Novella, 2011). Este concepto de la participación amplio se compone de siete dimensiones para su aproximación (Trilla y Novella, 2014) los cuales son:

a) Como principio educativo

Desde este punto de vista, participar es un elemento trascendente en el proceso pedagógico, basado en las propuestas antiautoritarias. Sus aportaciones son la formación de la persona en el tiempo libre, la autonomía para aprender, la no directividad, la autogestión, la autonomía y la responsabilidad comunitaria. La práctica educativa se fundamenta en la libertad y la participación infantil.

b) Como proceso de cambio

La participación permite el desarrollo de saberes del individuo en una práctica cotidiana en el ámbito social en el que está inserto. Para esta dimensión el aspecto social, histórico y cultural es fundamental, debido a que dichas circunstancias enmarcan el ámbito de acción de las personas. El desarrollo humano se produce mediante la interacción del individuo desde la esfera comunitaria e interpersonal (Rogoff, 1997, citado por Trilla y Novella, 2014).

c) Como valor democrático

Implica participar en las experiencias cotidianas favoreciendo la construcción de la personalidad moral mediante la implicación en asuntos colectivos desde el

ejercicio de la deliberación, lo cual constituye una fuente de cuestionamiento personal, lo que permite desarrollar instrumentos de la conciencia moral como el autoconocimiento, el juicio moral, el diálogo, la comunicación y la deliberación.

d) Como contenido formativo

La participación es una temática fundamental en el proceso educativo de la enseñanza en ciudadanía. Mediante la participación la formación ciudadana busca formar ciudadanos competentes, comprometidos y responsables con la comunidad en la que habitan. Desde este punto de vista, los contenidos de la educación ciudadana a los cuales podemos vincular el tema de la participación son: aprender a vivir y a convivir, la convivencia democrática y la participación, aprender a partir de retos intelectuales y la relación entre el pensamiento y la acción.

e) Como procedimiento metodológico

A participar solo se puede aprender participando. La participación lleva consigo un proceso de acción, para hacer algo es necesario planearlo y en ese aspecto el mismo proceso de actuación es también un proceso de reflexión sobre la participación misma.

f) Como responsabilidad ciudadana

Implica tomar en cuenta el aspecto político de la participación. En este sentido, participar políticamente refiera a ser parte de las acciones necesarias para modificar o transformar la realidad en la que se vive, el espacio público en el que se desarrollan las personas. Ser ciudadano implica ser sujeto de derechos y obligaciones, pero al mismo tiempo acarrea una obligación intrínseca que es la de participar en los asuntos públicos de la vida cotidiana que tengan injerencia directa en la vida de las personas. Así, esta forma de conceptualizar la ciudadanía, implicaría que los niños y niñas tengan la posibilidad de llevar a cabo acciones que

repercutan en la esfera social en la que viven, incidiendo y transformando la sociedad en la que se desarrollan.

g) Como bienestar personal:

La participación tiene que ver con el sentido de implicación que tienen las personas. El menor o mayor grado de implicación en función de las experiencias emocionales que se tengan, por lo que para cada persona participar tendrá un significado diferente. El reconocimiento que se haga de la participación en la vida colectiva hacia las personas implicará reforzar y ampliar su confianza y autoestima.

Pensar el concepto de participación infantil desde su multidimensionalidad y complejidad permite abordarla desde diferentes puntos de vista, pudiendo llevar a cabo acciones transversales que impliquen el desarrollo de una o más dimensiones, con su consecuente implicación de los niños y niñas en la vida pública de la sociedad.

Debido a lo propuesto, se entenderá la participación infantil como un proceso de desarrollo humano, educativo, ciudadano, democrático y como proceso de cambio, en el que los niños, niñas y adolescentes se implican en las temáticas propias de su entorno tomando parte en las acciones individuales y colectivas que afectan sus condiciones de vida.

3.3.3 Perspectivas de la participación

De acuerdo a Alfageme et al (2003) existen cuatro tendencias principales en cuanto a los discursos de la participación infantil.

- La primera tendencia es la que se hereda de la propuesta de derechos contenida en la Convención sobre los Derechos del Niño. Desde este punto de vista, el derecho a participar permite llegar a otro tipo de

derechos otorgando la categoría jurídica de sujeto de derechos a los niños y niñas (Cajiao et al, 1998).

- La segunda tendencia es recogida del aporte llevado a cabo por Roger Hart. Para esta propuesta, la participación es un proceso educativo gradual en el que los niños y niñas pasan por etapas hasta conseguir una implicación y reconocimiento pleno de sus opiniones y acciones.
- La tercera tendencia se elabora a partir de la teoría de la pre-ciudadanía, la cual pugna por el reconocimiento de los niños y niñas como ciudadanos activos. En esta perspectiva, los NNA han sido relegados a una ciudadanía pasiva excluidos junto con las demás minorías.
- Por último, en la cuarta tendencia se encuentra el paradigma del protagonismo integral de la infancia, desde donde se propone la participación infantil en los ámbitos políticos, ciudadanos y sociales.

Se ha de señalar que para la propuesta de este trabajo se retoman las cuatro tendencias de la participación antes mencionada. Esto es así debido a que se rescata la propuesta de derechos en tanto que se señala a los niños y niñas ya no como menores, lo que implica una categoría de derecho privado y de sujeción a la patria potestad de un adulto, sino que se conceptualiza a los NNA como sujetos de derecho, lo que permite hablar de participación infantil propiamente dicha, bajo el reconocimiento del interés superior del niño. Es también basado en la propuesta de Hart puesto que se señala que para que la participación sea considerada como genuina es necesario llevar acciones pedagógicas que permita su aprendizaje de manera gradual, comenzando con una participación simple hasta llegar a la metaparticipación. Asimismo se considera a los NNA como ciudadanos activos, los cuales pueden llevar a cabo acciones que tengan injerencia en los asuntos públicos comunitarios y por ultimo; se considera al protagonismo infantil como el factor que permite incluir a los NNA en los asuntos que les son de su interés.

Sin embargo, debido al objetivo de la presente tesis, se ha de proponer un estudio más detallado de la perspectiva de Derechos, debido a que como lo señalan

Trilla y Novella (2014) a partir de su promulgación se ha constituido en un hito del reconocimiento de la participación social infantil. Asimismo, en lo que respecta a la participación en las instituciones, sobre todo las escolares, la tradición de estudio y propuesta es distinta. Para esta perspectiva es necesario analizar las pedagogías de la renovación escolar que permearon en el siglo XX (Trilla y Novella, 2014).

Por ello se propone el análisis de las perspectiva jurídico – legal de la participación, así como la perspectiva educativa de la participación.

3.3.4 Perspectiva legal-jurídica de la participación

La perspectiva legal de la participación infantil, representada principalmente a partir de la Convención de los Derechos del Niño, marca una pauta importante en la protección de los menores y en la concepción de la participación infantil. La concreción de la participación como derecho implica el reconocimiento jurídico de los niños y niñas como sujetos de derechos, lo que permite su inclusión no solamente en lo referente a las políticas públicas del país, sino también, a las prácticas diarias de la vida comunitaria.

Ante esta perspectiva, se revisarán los documentos legales más representativos que sustentan la participación infantil como un derecho humano.

3.3.4.1 Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948)

Si bien es cierto que la Declaración Universal de los Derechos Humanos no es un documento en donde se inserten de manera específica los derechos de los niños y niñas, resulta también necesario su análisis debido a que, como elemento jurídico, la participación infantil es un derecho humano universal y por lo tanto, concierne a todas las personas, incluidos también los niños, las niñas y los adolescentes (Caballero, 2008), además de ser el primer documento oficial internacional vinculante para los Estados (Caballero, 2008).

La Declaración Universal de los Derechos Humanos surge como respuesta a la crisis humanitaria provocada por las dos guerras mundiales de inicios y mitades del S. XX. Dentro de ella se reconoce la dignidad humana como uno de los principios inalienables de todas las personas (Giorgi, 2010).

En el ámbito de la participación se incluye dentro de uno de los cuatro principios básicos de la declaración, reconociendo que toda persona tiene derecho a tomar parte de la vida política, económica, social y cultural de su país (Giorgi, 2010). La Declaración se compone por 30 artículos, tres de los cuales pueden ser relacionados con la participación infantil, los cuales son:

Artículo N° 19.- Libertad de opinión y expresión.

Todo individuo tiene derecho a la libertad de opinión y de expresión; este derecho incluye el de no ser molestado a causa de sus opiniones, el de investigar y recibir informaciones y opiniones, y el de difundirlas, sin limitación de fronteras, por cualquier medio de expresión (ONU, 1948).

Artículo N° 20.- Libertad de asociación y reunión.

1. Toda persona tiene derecho a la libertad de reunión y de asociación pacíficas.
2. Nadie podrá ser obligado a pertenecer a una asociación (ONU, 1948).

Artículo N° 21.- Libertad de participación política.

1. Toda persona tiene derecho a participar en el gobierno de su país, directamente o por medio de representantes libremente escogidos.
2. Toda persona tiene el derecho de acceso, en condiciones de igualdad, a las funciones públicas de su país.
3. La voluntad del pueblo es la base de la autoridad del poder público; esta voluntad se expresará mediante elecciones auténticas que habrán de celebrarse periódicamente, por sufragio universal e igual y por voto secreto u otro procedimiento equivalente que garantice la libertad del voto (ONU, 1948).

A partir de este momento, la participación se constituye como un derecho fundamental para todos los seres humanos sin ninguna distinción, por ello, afirma Giorgi (2010) también es un derecho que resulta aplicable a los niños, niñas y adolescentes.

3.3.4.2 Declaración de los Derechos de los niños (1959)

Para 1959 se promulga la Declaración sobre los Derechos del Niño. El documento es consecuencia de diferentes debates políticos, sociológicos y jurídicos con respecto a contar con una herramienta legal que haga referencia específica a la niñez (Giorgi, 2010).

La Declaración establece un reconocimiento de derechos para la infancia pero de manera pasiva, puesto que para su ejercicio requieren de la acción discrecional de los adultos, los cuales deben velar por los cuidados de los menores, ya que de acuerdo al documento, necesitan de protección y cuidados especiales, instando a los padres y madres de familia, organizaciones particulares, autoridades locales y nacionales a reconocer los derechos de los NNA.

En lo que refiere a la participación infantil, se destaca el principio 7 el cual menciona que los niños tienen derecho a una educación que favorezca sus condiciones de igualdad, desarrollando actitudes y su juicio moral, su sentido de responsabilidad moral y social, con la finalidad de ser un miembro útil para la sociedad. El interés superior del niño debe ser el principio rector de quienes tienen la responsabilidad de su educación y orientación; dicha responsabilidad incumbe, en primer término, a sus padres (ONU, 1959).

Se ha de señalar que en este documento no se especifica qué periodo comprende la infancia, por lo que resulta ambigua su aplicación. Asimismo, al ser una declaración de principios futuros, es un documento no vinculante para los Estados que lo ratifican, siendo un compromiso ético para las naciones, por lo que no resulta obligatoria su aplicación (Hierro, 1999).

3.3.4.3 Convención sobre los Derechos de los niños (1989)

La Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño aprobada el 20 de noviembre de 1989, es el resultado de un proceso largo y continuo acerca del reconocimiento de derechos de los niños y las niñas en la sociedad. Es considerado uno de los documentos más importantes en materia de derechos humanos, prueba de ello es que es el instrumento legal internacional con el mayor número ratificaciones por parte de los Estados miembros de la ONU, siendo el documento más consensuado de la historia (Casas et al, 2008).

La Convención agrupa los derechos en torno a tres principios, conocidos como las 3Ps los cuales son: El principio de Protección y de Provisión, referidos a los derechos tradicionales, y el principio de Participación, el cual se relaciona con los derechos y libertades civiles, reconociendo a los menores de edad por primera ocasión en el ámbito internacional (Casas et al, 2008).

La Convención cuenta con un total de 54 artículos agrupados en cuatro categorías (Sauri, 2002), los cuales son:

Derechos de Protección: garantizan a los niños la protección contra el maltrato, la explotación económica y sexual y la discriminación por motivos de raza, sexo, religión o condición de edad.

Derechos de Provisión: se refiere al derecho de todos los niños a gozar de un desarrollo óptimo y de bienestar, a la educación escolar básica, a la asistencia médica y a condiciones de vida dignas como seres humanos.

Derechos de Participación: relacionado con el derecho a la libre información y a la expresión de su opinión, a la participación en las decisiones relativas a su bienestar y a reunirse pacíficamente y construir sus propias organizaciones.

Derechos de Prevención: están relacionados con el derecho a detectar de forma temprana situaciones que pongan en riesgo el pleno disfrute de los derechos de los niños y niñas.

Este documento, a diferencia de la Declaración, es de carácter vinculante basado en el respeto de los derechos obligatorios que de ella emanan (Alfageme et al, 2003).

El documento establece que serán considerados como infantes las personas que se encuentren en el rango de edad de los cero a los 18 años (ONU, 1989).

Con respecto al derecho de la participación infantil, si bien es cierto que en ninguna parte del documento aparece enunciado el término participación (Novella, 2013), sí aparece bajo la denominación del derecho de los niños y las niñas a ser escuchados (Giorgi, 2010), reconociéndolo desde tres perspectivas: el reconocimiento al derecho de expresión de la opinión y que sea tomada en cuenta; la importancia de la capacitación de los niños y niñas para que reivindiquen los derechos establecidos por la Convención; y la posibilidad de asumir responsabilidades que supone el ejercicio los derechos emanados de la Convención.

Los artículos relacionados con la participación infantil son los siguientes:

Artículo N°12.

1. Los Estados Parte garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afectan al niño, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño, en función de la edad y madurez del niño.

2. Con tal fin se dará en particular al niño el derecho a ser escuchado, en todo procedimiento judicial o administrativo que afecta el niño, ya sea directamente o por medio de un representante o de un órgano apropiado, en consonancia con las normas de procedimiento de la ley nacional.

Artículo N°13 inciso 1:

1. El niño tendrá derecho a la libertad de expresión; ese derecho incluirá la libertad de buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de todo tipo, sin consideración de fronteras, ya sea oralmente, por escrito o impresas, en forma artística o por cualquier otro medio elegido por el niño.

Artículo N° 14 inciso 1:

1. Los Estados Parte respetarán el derecho del niño a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión.

Artículo N°15 inciso 1:

1. Los Estados Parte reconocen los derechos del niño a la libertad de asociación y a la libertad de celebrar reuniones pacíficas.

Artículo N°17:

Los Estados Parte reconocen la importante función que desempeñan los medios de comunicación y velarán porque el niño tenga acceso a información y material procedentes de diversas fuentes nacionales e internacionales, en especial la información y el material que tengan por finalidad promover su bienestar social, espiritual y moral y su salud física y mental. Con tal objeto, los Estados Partes: a) Alentarán a los medios de comunicación a difundir información y materiales de interés social y cultural para el niño, de conformidad con el espíritu del artículo N° 29; b) Promoverán la cooperación internacional en la producción, el intercambio y la difusión de esa información y esos materiales procedentes de diversas fuentes culturales, nacionales e internacionales; c) Alentarán la producción y difusión de libros. (ONU, 1989).

Como se puede observar, el discurso jurídico de la Convención implica un paradigma conocido como protecciónismo legal, debido a que considera a los niños y niñas como sujetos de derechos, ponderando el interés superior del menor como un criterio de garantía para el ejercicio de sus derechos (Alfageme et al, 2003). Por ello, aseguran Alfageme et al (2003) la identidad y participación del niño se ejerce solamente en el espacio establecido por los adultos, dejando muy poco margen para

la participación activa de los menores. A pesar de lo anterior, la Convención es un documento fundamental para garantizar los derechos de la infancia, siendo un parteaguas en el ámbito jurídico y legal con respecto al reconocimiento de los menores en los asuntos que les afecten o sean de su interés.

3.3.4.4 Observación General No. 12 (2009)

El Comité de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas en el año 2009 emitió la Observación General número 12, que trata sobre el derecho del niño a ser escuchado. La Observación pretende ser un documento descriptivo y analítico del artículo 12, teniendo como finalidad que la correcta aplicación del artículo 12 por parte de los Estados (Novella, 2013). Sus propósitos son:

-Aumentar la comprensión del significado del artículo 12 y sus consecuencias para los diferentes gobiernos, las partes interesadas, las ONG y la sociedad en general;

-Abundar en el alcance de las leyes; las políticas y las prácticas necesarias para lograr la plena aplicación del artículo 12.

- Destacar los enfoques positivos en la aplicación del artículo 12, teniendo presente la experiencia del Comité en las labores de seguimiento.

- Proponer requisitos básicos que deben cumplir los métodos adoptados para que se tengan debidamente en cuenta las opiniones de los niños en todos los asuntos que los afecten.

La Observación consta de cinco secciones. En la sección A se analiza jurídicamente el artículo 12; en la B se estudia la vinculación del artículo 12 con los principios de la Convención así como con otros artículos; en la sección C se examinan las condiciones, ámbitos y circunstancias del derecho a ser escuchado por parte de los NNA; en la sección D se proponen las condiciones básicas para la observancia del documento; y en la sección E se insertan las conclusiones (ONU, 2009).

La Observación reconoce el derecho a la participación infantil, definiéndola como un proceso permanente de intercambio de información y diálogo entre los adultos y los niños y niñas, con base en el respeto mutuo y en donde las opiniones de los menores son tomadas en cuenta y determinan el resultado de los proyectos en los que participan (Novella, 2013).

3.3.4.5 La participación infantil en el ámbito jurídico mexicano

A partir del 1990 en que México ratifica la Convención de los Derechos del Niño, los derechos de los niños, niñas y adolescentes fueron reconocidos en el ámbito nacional. Asimismo, en junio del 2011 se reforma el artículo 1º constitucional, lo que permite colocar a los Tratados Internacionales al mismo nivel que el de la Constitución lo que legitima aún más el reconocimiento y el ejercicio de los derechos de los NNA. Así en el artículo 1º párrafos uno y dos se señala que:

Artículo 1º. En los Estados Unidos Mexicanos todas las personas gozarán de los derechos humanos reconocidos en esta Constitución y en los tratados internacionales de los que el Estado Mexicano sea parte, así como de las garantías para su protección, cuyo ejercicio no podrá restringirse ni suspenderse, salvo en los casos y bajo las condiciones que esta Constitución establece. Párrafo reformado DOF 10-06-2011

Las normas relativas a los derechos humanos se interpretarán de conformidad con esta Constitución y con los tratados internacionales de la materia favoreciendo en todo tiempo a las personas la protección más amplia. Párrafo adicionado DOF 10-06-2011 (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 1917/2012).

Asimismo, en el año 2011 se reforma el artículo 4º constitucional, señalando el interés superior del niño y el 73 de la Constitución, lo que facultó al Congreso de la Unión a expedir leyes de protección y en materia de derechos de los NNA. Dichas reformas quedaron de la siguiente manera:

Artículo 4º párrafo noveno

En todas las decisiones y actuaciones del Estado se velará y cumplirá con el principio del interés superior de la niñez, garantizando de manera plena sus derechos. Los niños y las niñas tienen derecho a la satisfacción de sus necesidades de alimentación, salud, educación y sano esparcimiento para su desarrollo integral. Este principio deberá guiar el diseño, ejecución, seguimiento y evaluación de las políticas públicas dirigidas a la niñez. Párrafo adicionado DOF 18-03-1980. Reformado DOF 07-04-2000, 12-10-2011.

Artículo 73: ...

XXIX-P. Expedir leyes que establezcan la concurrencia de la Federación, las entidades federativas, los Municipios y, en su caso, las demarcaciones territoriales de la Ciudad de México, en el ámbito de sus respectivas competencias, en materia de derechos de niñas, niños y adolescentes, velando en todo momento por el interés superior de los mismos y cumpliendo con los tratados internacionales de la materia de los que México sea parte; Fracción adicionada DOF 12-10-2011. Reformada DOF 29-01-2016.

Lo anterior permite señalar una protección más amplia y específica de los derechos de la niñez en la Constitución, tomándose como base los tratados Internacionales al momento de interpretar y generar las iniciativas de leyes correspondientes.

Sin embargo, como lo señala Gülgöne (2016) la Constitución no habla específicamente de la participación infantil. La norma jurídica federal que se encargó de señalar a la participación infantil como un derecho, fue la Ley para la Protección de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes del año 2000, la cual dejó de tener vigor en el año de 2014 (Gülgöne, 2016). En esta ley se entendía la participación de los NNA como un proceso de formación para la ciudadanía, especialmente llevada a cabo en el ámbito escolar como ciudadanos en formación (Gülgöne, 2016). Por ello, “la participación estaba concebida como acto simbólico de formación cívica, no como ejercicio de la ciudadanía” (Gülgöne, 2016, p. 83).

El 4 de diciembre de 2014 fue publicada en el Diario Oficial de la Federación, la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (DOF, 2014). En esta ley se reconocen a los NNA como titulares de derechos, en los términos que establece el artículo 1º constitucional (DOF, 2014). Se señala también en el artículo 2º fracción II, la promoción de la participación, tomar en cuenta la opinión de los NNA considerando sus aspectos culturales, éticos, afectivos, educativos y de salud, de acuerdo a su desarrollo evolutivo, cognoscitivo, madurez y edad, además de reconocer de manera explícita en el artículo 13 fracción XV el derecho a la participación infantil.

Resulta de suma importancia destacar que en dicha ley, existe un capítulo dedicado al derecho a la participación infantil, correspondientes a los artículos 71 a 74. En estos preceptos legales se señala que los NNA tienen derecho a ser escuchados y tomados en cuenta en los asuntos de su interés, en ámbitos como la familia, la escuela, la comunidad, el gobierno y los procesos judiciales.

Se han analizado hasta aquí las propuestas jurídico-legales más importantes en referencia al derecho de la participación infantil, la cual se considera el marco de acción para el ejercicio de la ciudadanía de los niños y niñas. A continuación se propone analizar el papel que ha jugado la participación infantil desde la institución escolar, estudiando para ello las propuestas pedagógicas que proponen a la participación de los estudiantes como un elemento básico para su desarrollo escolar y personal.

3.3.5 Perspectiva educativa de la participación

La perspectiva educativa de la participación, analizada desde lo institucional y sobre todo la llevada a cabo en los centros escolares, presenta una tradición y evolución distinta a la perspectiva jurídico-legal de la participación (Trilla y Novella, 2014). Para encontrar los antecedentes de la perspectiva educativa es necesario remontarse a los inicios del S. XX a partir de la propuesta de las grandes pedagogías de la renovación escolar (Trilla y Novella, 2014).

Como señala Novella (2013), la participación infantil ha formado parte de los referentes en el marco de las pedagogías activas, las cuales han aportado a la práctica educativa defendiendo la participación como un principio educativo y como un valor metodológico que favorece el crecimiento personal y la construcción de la comunidad.

Por lo anterior es que se analizará la perspectiva educativa desde la propuesta de gradual educativa de Hart y de la pedagogía activa, mediante el estudio de algunos de sus representantes más destacados.

3.3.5.1 La participación proceso educativo gradual

De acuerdo a Roger Hart, la participación de los NNA es un proceso gradual que requiere ser enseñado. Los antecedentes de ésta propuesta se retoman de lo señalado por Arnstein (1969) quien propuso una graduación de la participación democrática de los adultos. Para Hart, quien retoma la propuesta de Arnstein, la participación es el proceso por medio del cual se comparten decisiones que afectan la vida propia y el de la comunidad en donde se vive. Implica un el medio por el cual se construye la democracia siendo un derecho fundamental de la ciudadanía (Hart, 1993). De acuerdo a este autor, la participación es un proceso dinámico y constructivo, siendo un medio por el cual se construye la democracia (Alfageme, E., Cantos, R., Martínez, M, 2003).

El autor propone una serie de ocho peldaños de la participación, los cuales deben transitar de manera ascendente los niños y niñas para lograr una participación consciente (Van Dijk et al, 2006). Se señala que los tres primeros escalones no son considerados propiamente como participación, por lo que el autor los define como de no participación. Los peldaños son:

1.- Manipulación

Es el escalón más bajo de la participación. Los niños y niñas no son conscientes de las acciones que realizan ni tampoco se les consulta sobre la forma

en cómo quieren participar, por lo que se utiliza a los NNA como portadores del mensaje de los adultos, es decir, se aparenta la participación.

2.- Decoración o escaparate

Se utiliza a los NNA de manera indirecta en acciones diseñadas y realizadas por los adultos, se les usa solamente como estrategia propagandística para la consecución de la finalidad propuesta por los adultos. Los niños y niña son tienen ninguna implicación en la organización del proyecto.

3.- Participación simbólica

Los NNA son utilizados como fachada de las acciones emprendidas por los adultos, los cuales no tienen incidencia en el tema, o la tienen de manera mínima siendo vehículos del mensaje de los adultos. Ejemplo de ello son las llamadas iniciativas de los niños en el gobierno, en donde llevan a cabo acciones que han sido planeadas por los políticos.

4.- Asignados pero no informados

La mayoría de los niños no son informados y se les asigna un papel que desarrollar en el proceso el cual realizan de manera consciente y voluntaria. A pesar de lo anterior, sus opiniones no son tomadas en cuenta, solo acompañan el proceso aunque pueden llegar a sentir el proyecto como propio.

5.- Consultados e informados

Los niños y niñas llevan a cabo acciones diseñadas y designadas por los adultos, pero comprenden el proyecto y son consultados trabajando de manera conjunta con los adultos.

6.- Iniciados por los adultos, con decisiones compartidas con los niños y niñas

En este tipo de proyectos, tanto niños, niñas y adultos comparten tomar decisiones conjuntas. Niños y niñas llegan a implicarse en el proyecto y a responsabilizarse por él.

7.- Iniciado y dirigido por niños

En este peldaño se encuentran los procesos en el que los niños y niñas inician el proyecto, decidiendo si los adultos participan o no para que les orienten o ayuden.

8.- Iniciado por niños con decisiones compartidas por adultos

Los niños y niñas se hacen cargo del proyecto, desde sus inicios, ejecución y cierre. Cuentan con el apoyo de los adultos para llevarla a cabo por medio de sugerencias que pueden ser aceptadas o no por los niños. Los adultos siguen participando debido a que no se busca que los niños y niñas actúen de manera independiente a la comunidad, al contrario, lo que se desea es que los proyectos se compartan, pero con la visión y sentido que los NNA quieran para cada proyecto.

Tomando como referencia a Hart, Trilla y Novella (2001) presentan una nueva tipología más amplia de participación: simple, consultiva, proyectiva y metaparticipación.

Participación simple: La cual corresponde a la primera y más elemental forma de participación. Consiste en realizar actividades en el papel de espectador, sin poder influir en el resultado de la acción o proceso. Los niños y niñas se incorporan a la actividad, organizada por un adulto en donde lo importante es que sepan seguir las instrucciones. En las primeras experiencias de participación, esta participación tiene rasgos formativos permitiendo que los niños adquieran sentido de la responsabilidad.

Participación consultiva: En donde supone escuchar la palabra de los sujetos. Es un tipo de participación en donde se les solicita a los individuos su parecer sobre asuntos que de forma directa o indirecta les conciernen. De acuerdo a Trilla y Novella (2014) en la participación consultiva hay cuatro decisiones importantes para la implicación de los niños y niñas, las cuales son: desde dónde se hace la consulta, en qué momento del proyecto se pide la implicación de los niños, qué mecanismos

o estructuras se utilizan para consultarlos y el grado de compromiso que aceptan los organizadores para desarrollar las ideas que aporten los niños.

Participación proyectiva: En este tipo de participación el sujeto no es un simple usuario, se convierte en agente haciendo suyo el proyecto en donde esté actuando. Los niños y niñas ya no dan solamente su opinión sino que se convierten en los verdaderos agentes del proyecto, siendo imprescindible su participación para su ejecución. Este tipo de participación implica que los NNA pasen a la acción, siendo una acción planificada y ejecutada por los mismos niños, los cuales se hacen cargo de iniciar, ejecutar y desarrollar el proyecto.

Metaparticipación: En donde los propios sujetos piden, exigen o generan nuevos espacios y mecanismos para participar. “El objetivo de la participación es la participación misma” (Trilla y Novella, p. 24, 2014).

Cada una de estas formas de participar admite asimismo cuatro criterios o factores moduladores que permiten analizar el rango de participación dentro de cada una de los tipos de participación antes señalados, graduando la participación y las posibles combinaciones dentro de cada uno de ellos.

Implicación

Es el grado en que los participantes se sienten pertenecientes a un proyecto. Es un elemento emocional que permite motivar a los participantes a realizar las acciones correspondientes.

Información - conciencia

Este criterio puede considerarse una dimensión cognitiva de la participación. Trata del sentido que tienen los participantes acerca del origen, finalidad y sentido del proyecto que están llevando a cabo, por lo que la información juega un papel importante para ello.

Capacidad de decisión

Este criterio tiene dos componentes que son concéntricos. Por un lado se refiere a la competencia psicológica del sujeto, al desarrollo del sujeto, sus experiencias y la información con la que cuente. Por otro lado la capacidad de decisión no dependería solamente del aspecto psicológico, sino del contexto político, económico, cultural y social en el que vive la persona y que le permite o no llevar a cabo actos decisarios.

Compromiso – Responsabilidad

El derecho a la participación encuentra su contraparte en el deber de responsabilizarse en los asuntos en que se decide participar, asumiendo las consecuencias de su actuar. “El compromiso antecede a la participación y la responsabilidad la sucede” (Trilla y Novella, p. 27, 2014).

Como se puede observar, la propuesta de Trilla y Novella van un poco más allá en cuanto a la forma en cómo se da el proceso de participación, siendo que para Hart la participación queda en un aspecto civil y de derechos, supeditado a lo que los adultos o mayores concedan a los niños. La visión de Trilla y Novella considera a los niños, niñas y adolescentes como verdaderos agentes de cambio, con un grado mayor de responsabilidades, basando sus acciones en actividades cotidianas de la vida pública, las cuales pueden y deben ser incluso auto promovidas, lo que implica un concepto nuevo de ciudadanía.

Para lograr que los NNA lleguen a implicarse en un proyecto de manera genuina, es necesario crear las condiciones educativas y pedagógicas que permitan a los alumnos vivir experiencias significativas de formación ciudadana, participando de manera real y genuina en los asuntos que son de su interés, configurando un tipo de participación activa, la cual debe ser significada como característica principal de la ciudadanía, siendo uno de los componentes principales a desarrollar en los sistemas educativos. Para tal efecto se propone el estudio de las pedagogías

activas como una propuesta que pone a los alumnos en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

3.3.5.1 Pedagogías para la participación

Hablar de pedagogías para la participación es referirse a un movimiento pedagógico que encarnó los ideales de la democracia, el antiautoritarismo, la libertad y la autonomía de los alumnos (Carbonell, 2000). Así, a finales del Siglo XIX y comienzos del Siglo XX, las voces de los pedagogos se levantaron contra el autoritarismo, el mecanicismo académico, el formalismo, la competitividad capitalista, la disciplina y la falta de reflexión en la escuela (De Zubiría, 2006). A dicho movimiento pedagógico se le denominó de La Escuela Nueva, pero a partir de 1921 se le conoció en todo el mundo como Escuela Activa (De Zubiría, 2006).

La Escuela Activa es la escuela de la acción. La acción se propone como condición del aprendizaje y la experiencia como el mecanismo que permite a los alumnos reflexionar y allegarse de los conocimientos (De Zubiría, 2008). Tiene como objetivo preparar a los estudiantes para la vida a través del desarrollo de sus capacidades, de la autoconstrucción de los conocimientos y de la experiencia inmediata con el medio en el que habita con la intención de transformarlo (De Zubiría, 2006). Así, el proceso de enseñanza aprendizaje no recae solamente en el maestro, al contrario, son los propios estudiantes quienes investigan, organizan y procesan la información, haciéndose responsables de su propio proceso educativo.

Los fundamentos pedagógicos de la Escuela Activa de acuerdo a De Zubiría (2008) son:

- 1.- Educa para la vida.
- 2.- Se aprende haciendo.
- 3.- Hay un aprendizaje por descubrimiento.
- 4.- El conocimiento y el desarrollo se auto estructura.
- 5.- El alumno es el centro del proceso educativo.

La Escuela Activa plantea un cambio de mirada con respecto a la forma tradicional de entender la pedagogía humanizando la enseñanza, valorizando el papel que los niños y niñas tienen en el proceso educativo, reivindicando el interés por la autonomía y por el interés en el conocimiento además de suprimir el mecanicismo y el autoritarismo (De Zubiría, 2008).

A continuación se propone la revisión de los postulados pedagógicos de algunos de los teóricos referentes de la pedagogía activa:

La *educación antiautoritaria* (Alexander Neill, 2005) basada en el reconocimiento de la libertad y la bondad de los niños, permite ver una relación entre niños y adultos más horizontal e igualitaria, colaborando en el desarrollo del amor, la autonomía y la libertad; La *cooperación educativa* (Celestin Freinet, 1996) donde se propone que el estudiante tenga la palabra, que el proceso educativo parte del alumnado, de sus capacidades de comunicación y de la cooperación; la *educación liberadora* (Paulo Freire, 1978) el cual considera a los estudiantes como sujetos activos, que pueden llevar a cabo diálogos con el educador de manera horizontal, alejándose de la educación bancaria en la que el alumno es el sujeto vacío y pasivo en el que recae la acción del profesor; la *educación colectivista* (Antón Makarenko, 1996) la colectividad se erige como un fin y un medio fundamental en la educación, la principal preocupación de la educación es la subordinación de la individualidad al bien común; el *constructivismo sociocultural* (Lev Vigotsky, 1987) se concibe al alumno como una persona activa y protagonista de su propio proceso educativo; y, el *aprendizaje experiencial* (John Dewey, 1967) en donde la escuela es una institución social que permitirá a los alumnos desarrollarse en una vida comunitaria, en la vida social, en el intercambio de experiencias y en la comunicación entre los individuos. Para lograr lo anterior, la escuela debe estructurarse en relación a la cooperación social y a la vida comunitaria, siendo la participación democrática de los estudiantes la base para el surgimiento del compromiso y la autodisciplina en el alumnado (Díaz-Barriga, 2006).

La revisión teórica realizada permite afirmar que para lograr una participación genuina en el ámbito escolar, es necesario entonces otorgarles a los alumnos el asumir un rol activo en su propio proceso educativo. Una metodología que permite desarrollar lo expuesto anteriormente es la denominada Aprendizaje-Servicio (APS) fomentando aprendizajes en los estudiantes mediante su participación, por medio de proyectos educativos que les permitan incidir en las problemáticas sociales (Puig, 2007). Por ello, el APS se convierte en una estrategia que une el aprendizaje con el servicio pero con objetivos bien delimitados, con actividades estructuradas y con una intención pedagógica orientada a la formación de la ciudadanía activa (Puig, 2009).

Es por lo anterior que en el capítulo siguiente se analizará la propuesta pedagógica basada en los proyectos de Aprendizaje-Servicio y sus implicaciones en la participación infantil y para la formación de la ciudadanía activa.

3.4. El aprendizaje servicio y la educación para la ciudadanía

De acuerdo a la propuesta de intervención que enmarca la presente investigación, se ha definido la ciudadanía como un proceso educativo que implica el ejercicio activo de las personas, siendo una construcción social que no se vincula solamente a la adquisición de un status legal, sino más bien al desarrollo de un sentido de pertenencia a la comunidad, que permite participar a los ciudadanos y ciudadanas en los asuntos públicos y adquirir las competencias ciudadanas adecuadas para incidir en el medio en donde se desarrollan (Bartolomé, 2002 y Folgueiras, 2008 citados en Luna, 2010). Hablar de una ciudadanía que se base solamente en el reconocimiento de derechos civiles, derechos políticos y derechos sociales, tal y como lo propone Marshall (1997) resulta por demás limitado, considerándose inclusive un tipo de ciudadanía pasiva (Folgueiras y Luna, 2010). Por ello, a decir de Puig, Gijón, Martín y Rubio (2011a) el día de hoy la ciudadanía se complementa a partir de tres dinamismos básicos; el goce y disfrute de los derechos individuales, el sentido de pertenencia e identidad que une con lo colectivo y la búsqueda del bien común a través de la participación activa en la vida pública.

En este mismo sentido, la Eurydice (2005) señala que la educación para la ciudadanía tiene como finalidad que los niños, niñas y adolescentes se conviertan en ciudadanos activos, responsables, capaces de contribuir al desarrollo de la sociedad en donde viven. De esta definición se desprende que la ciudadanía, más que un hecho jurídico reconocido en los documentos legales, representa una acción reflejada en la participación de los ciudadanos en los asuntos públicos que les conciernen. Por lo anterior es que se señala que el ejercicio básico de la ciudadanía implica la posibilidad de participar en los asuntos de la vida pública con la intención de repercutir en ellos (Cabrera, 2002).

De este modo, desde una dimensión educativa, la formación ciudadana se entiende como un proceso por medio del cual se enseña a las personas a participar de los asuntos públicos (Luna, 2010), por lo que se propone “un modelo en el que ciudadanas y ciudadanos son aquellas personas que, teniendo un derecho reconocido a participar en deliberaciones sobre cómo se resuelven los problemas o asuntos que afectan al espacio público, lo asumen con responsabilidad” (Folgueiras y Luna, 2010). Por ello se señala que fomentar la participación en el ámbito escolar implica educar en la ciudadanía. Lo anterior abre una gama de posibilidades en cuanto a contemplar y habilitar nuevos espacios de intervención para la práctica participativa de los estudiantes (Folgueiras y Luna, 2010). Así, la ciudad, la comunidad, el barrio, la villa, las asociaciones, los grupos vecinales y por supuesto la escuela, se convierten en espacios revalorizados como marco ideal y necesario para el desarrollo de las actividades educativas (Folgueiras y Luna, 2010).

En este sentido, la formación ciudadana de los NNA implicaría, a decir de Folgueiras (2008), construir espacios que posibiliten su participación en la comunidad, desarrollando actividades que les permitan incidir en la vida social. Ante esta perspectiva surge la propuesta del Aprendizaje-Servicio como una metodología pedagógica que posibilita la formación ciudadana de los NNA al poner en vinculación a la escuela con la comunidad mediante el uso de las competencias y habilidades del alumnado para resolver alguna problemática o necesidad de su

contexto comunitario, poniendo especial énfasis en la integración de los aprendizajes curriculares. Es así que la acción solidaria que se realiza en contextos reales, permite aprender conocimientos y desarrollar competencias para la vida, para la vida profesional y para la participación ciudadana (Tapia, 2010a).

El Aprendizaje-Servicio surge como una estrategia que permite la formación ciudadana con base en el aprendizaje activo, la participación infantil y el protagonismo de los niños, niñas y adolescentes. Así, el desarrollo de proyectos de APS permitirá contribuir a la educación ciudadana centrada en la ciudadanía activa y en la participación propositiva (Tapia, 2005 Batlle, 2008).

3.4.1 Antecedentes históricos

Si bien es cierto que los antecedentes del APS pueden resultar más antiguos, es a partir de finales del S. XX y principios del S. XXI, bajo la difusión del movimiento de extensión universitaria cuando se propiciaron acciones sociales en la Educación Superior (Gortari, 2006, citada por Ochoa, 2010). De este primer periodo se destacan la propuesta constitucional mexicana de 1910 de obligar a los estudiantes a realizar un servicio social obligatorio de entre 100 a 300 horas de servicio como requisito para su graduación (Ochoa, 2010); así también la Reforma Universitaria en Argentina de 1918, en donde se estableció como una de las tres funciones principales de la universidad la de la extensión universitaria, la cual corresponde a la realización de servicios a la comunidad (Ochoa, 2010).

De acuerdo a Tapia (2008), el primer caso que se documentó de un proyecto de APS sucedió en los Estados Unidos, apenas posterior al servicio social mexicano ocurrió alrededor de 1915, en el currículo de las Appalachian Folk Schools, en donde se integró contenidos de aprendizaje, actividades de trabajo y servicio social con una intención pedagógica (Shapiro, 1978; Titlebaum, P. et al., 2004; Levine, 2006 citados por Tapia, 2008).

De acuerdo a Luna (2010) el término de Aprendizaje Servicio se utiliza por primera vez en 1967 por los educadores Robert Sigmon y William Ramsey y Michael Hart en el programa Manpower Development Internship, el cual fue publicado el Southern Regional Education Board en 1967. El proyecto consistía el análisis de un proceso de desarrollo local llevado a cabo por alumnos y maestros de la Oak Ridge Associated Universities en Tennessee (Ochoa, 2010). Posteriormente, en 1969 esta expresión se consolidó en la primera Service-learning Conference, reunida en 1969 en Atlanta (Eberly, 1988; Titlebaum, 2004 citados por Ochoa, 2010).

A comienzos de los 70s, Kolb y Fry desarrollaron un modelo de aprendizaje a través de la experiencia conocido como The Experiential Learning Model. Dicho modelo se componía de cuatro etapas para analizar la experiencia: 1) presencia, observación y reflexión de una experiencia, 2) formación de conceptos, 3) prueba de los conceptos y 4) reinicio del ciclo (Kolb, 1984 citado por Fuertes, 2014).

A partir de la década de los ochentas y los noventas comienza el desarrollo de las escuelas latinoamericanas de aprendizaje solidario (Fuertes, 2014). El implemento de estos proyectos fue, en un principio, iniciado por las entidades de Educación Superior en Costa Rica, Colombia y México (Tapia et al., 2002), siguiendo de las instituciones de educación media en Argentina, Chile y Bolivia, y por último en la educación primaria representada por Uruguay (Tapia et al., 2002).

En ese sentido, la tradición latinoamericana ha sido una de las que mayor impulso ha dado al aprendizaje servicio solidario, llegando inclusive a institucionalizarse las prácticas en las políticas nacionales en países como Argentina mediante el Premio Presidencial Escuelas Solidarias, iniciado en 2000, y el Premio Presidencial de Prácticas Solidarias en la Educación Superior que se otorgó por primera vez en el año 2004 (Ochoa, 2010). Asimismo, por medio del Programa Nacional Educación Solidaria que sustenta el Ministerio de Educación nacional, se capacita a maestros y docentes en la estrategia de la aplicación del

APS (Ochoa, 2010); en Chile, a partir del año 2000 se establece en las políticas nacionales el uso del APS como una estrategia de innovación pedagógica para la prevención de la deserción escolar y como un elemento de calidad de la educación (Ochoa, 2010); en Brasil se promueve el voluntariado educativo en alianza con el Ministerio de Educación; y por último, en Uruguay el APS se incluye en las primarias por iniciativa de Centro del Voluntariado del Uruguay (Ochoa, 2010).

En el contexto norteamericano, en 1990 Kendall publica La combinación del aprendizaje-servicio: un manual para la comunidad y el servicio público (Luna, 2010).

En 1997 se funda el National Service-Learning Clearinghouse cuya función es la de estudiar y abordar los campos de desarrollo del APS (Luna, 2010), y en el año 2002 se promueve el APS mediante la creación de la Organización de Educadores con Compromiso con la Comunidad (Luna, 2012).

En el ámbito europeo, las prácticas de aprendizaje servicio comenzaron apenas a inicios del Siglo XXI con la creación de organizaciones y programas (Luna, 2012), entre los cuales se destacan:

- 2002 La Asociación Europea de aprendizaje servicio.
- 2005 Aprendizaje Servicio: Diálogo entre las universidades y Comunidades (Proyecto Leonard: CIVICUS).
- 2005 El Foro Cívico de Educación (Madrid).
- 2005 El Centro Promotor de Aprendizaje Servicio (Barcelona).
- 2007 La primera conferencia internacional sobre el aprendizaje en servicio docente la educación (Bruselas, Bélgica).
- 2009 La segunda conferencia sobre el aprendizaje servicio en la formación del profesorado (Galway, Irlanda).

Es a partir del año 2000 que en España se comenzó a escuchar acerca del Service-Learning o su traducción latinoamericana aprendizaje servicio (Lucas y Martínez, 2012).

A partir de la difusión del APS en las Comunidades Autónomas, y en debido a la Fundación Jaume Bofill en Barcelona, se da la creación de uno de los centros de difusión más representativos del APS en España, el Centre Promotor d'Aprendentatge Servei (Lucas y Martínez, 2012). Tiempo después le siguen con esa misma intención la Fundación Zerbikas, Centro Promotor del Aprendizaje y Servicio Solidario en Euskadi, el cual se ha convertido en un referente en la materia (Lucas y Martínez, 2012).

3.4.2 Bases teóricas del Aprendizaje-Servicio

El aprendizaje-servicio, como propuesta de aprendizaje experiencial, ha tenido sus raíces múltiples teorías educativas, cognitivas y pedagógicas del constructivismo, el pragmatismo, el aprendizaje experiencial y las teorías del desarrollo moral (Tapia, 2006, 2015; Fuertes, 2014; Taylor, 2014).

De acuerdo a Tapia (2014) es la propuesta de la Escuela Nueva la que abre el camino al reconocimiento de los NNA como sujetos activos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, contrarrestando las propuestas tradicionalistas basadas en la memorización, la pasividad de los alumnos, el autoritarismo docente y la visión adultocéntrica en el aula.

Sin embargo, es con John Dewey quien construye las bases teóricas del APS (Taylor, 2014). Para Dewey, la educación debe ser un proceso de formación de ciudadanos en la democracia, entendida esta no como un régimen político, sino como una forma de vida (Beltrán, 2000). Concebía a la escuela como un laboratorio en donde el estudiante pudiera, a través de la razón y la experimentación, llevar a cabo actividades de aprendizaje vinculadas a la realidad de la sociedad en la que

habitan (Bowen y Robson, 1991). Para que un aprendizaje sea efectivo de acuerdo a Dewey (1997) se requiere contextualizar la educación a través de la aplicación y de la experiencia. Así, Dewey, de acuerdo a Kraft (1985), propone que los estudiantes deben ser implicados en los contenidos escolares mediante el aprendizaje de experiencias, dentro y fuera del aula, siendo un conocimiento relevante que les permita resolver las necesidades personales y colectivas que surjan en determinados momentos.

Aprender haciendo resulta entonces una de las finalidades de la educación para Dewey. Por ello se señala a la actividad cotidiana del estudiante como el eje que posibilita la vinculación entre la educación formal y la experiencia social. La actividad de los NNA debe de estar presente en el aula como un elemento fundamental que permita a los niños, niñas y adolescentes experimentar de primera mano el lugar en el que habitan, descubriendolo de manera científica puesto que se basa en el acierto y en el error, la forma en cómo se estructura y funciona el mundo (Dewey, 1916). La escuela deja de ser un espacio de memorización y de asimilación pasiva de conocimientos para ser un laboratorio social en donde el alumno pueda experimentar los resultados de su acción.

En este sentido, la escuela es para Dewey, una institución social que permita a los alumnos desarrollarse en una vida comunitaria, en la vida social, en el intercambio de experiencias y en la comunicación entre los individuos (Díaz Barriga, 2006). Para lograr lo anterior, la escuela debe estructurarse en relación a la cooperación social y a la vida comunitaria, siendo la participación democrática de los estudiantes la base para el surgimiento del compromiso y la autodisciplina en el alumnado (Apel, 1979, citado por Díaz Barriga, 2006).

Con lo anterior, es posible resaltar algunos conceptos básicos de la propuesta experiencial de Dewey como base para el Aprendizaje-Servicio:

- El aprendizaje se configura por medio de experiencias tanto dentro como fuera del aula.
- Es necesario que las actividades vinculen la teoría con la práctica, por lo que el aprendizaje debe ser relevante para los alumnos.
- Los NNA son sujetos activos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Los aprendizajes deben resultar prácticos para resolver situaciones de la vida presente y futura.
- Las personas *aprenden haciendo*.
- La escuela es una institución que debe formar en y para la democracia.

3.4.3 Aproximaciones para su definición

De acuerdo a Puig y Palos (2006) no es posible encontrar una definición del aprendizaje servicio (APS) que aglutine las diferentes teorías, propósitos, tendencias y objetivos que a lo largo de la historia de su evolución ha tenido dicho concepto. Sin embargo, a decir de Tapia (2010a) desde un punto de vista general, el aprendizaje servicio son experiencias o programas específicos desarrollados por un grupo de niños, niñas o jóvenes en el contexto de educación formal o informal, siendo una propuesta pedagógica y una manera de intervenir en lo social (Tapia, 2010a).

Se puede definir el APS como un proyecto protagonizado por los alumnos, el cual tiene como objetivo atender una necesidad de la comunidad al mismo tiempo que se planifican y mejoran los aprendizajes de los estudiantes (Tapia, 2005).

El APS se compone de dos elementos que tienen íntima relación: el aprendizaje y el servicio comunitario (Puig, 2014). De acuerdo a Puig (2014) el APS no es solo una estrategia que permite adquirir más y mejores aprendizajes; tampoco son solamente tareas de voluntariado realizadas por los alumnos para sensibilizarlos con respecto de su realidad. El APS fomenta el aprendizaje de los estudiantes mediante la participación activa en experiencias realizadas en la

comunidad, por medio de un proyecto estructurado e intencionado (Puig, Batlle, Bosch et al, 2009). Así, la metodología permite que el estudiante se implique con los destinatarios del servicio que realiza, reconociendo sus necesidades y la realidad en la que viven, la cual no sería posible de conocer totalmente en las actividades llevadas a cabo en el aula (Folgueiras, 2008). Por ello, el APS se convierte en una estrategia que une el aprendizaje con el servicio pero con objetivos bien delimitados, con actividades estructuradas y con una intención pedagógica orientada a la formación ciudadana (Puig, 2009).

La consideración de los dos elementos antes señalados, el aprendizaje y el servicio, han servido como base para la propuesta que Tapia (2010a) recupera del Service-Learning 2000 Center de la Universidad de Stanford, con la intención de profundizar las diferencias entre las actividades educativas que pueden desarrollarse en el contexto comunitario.

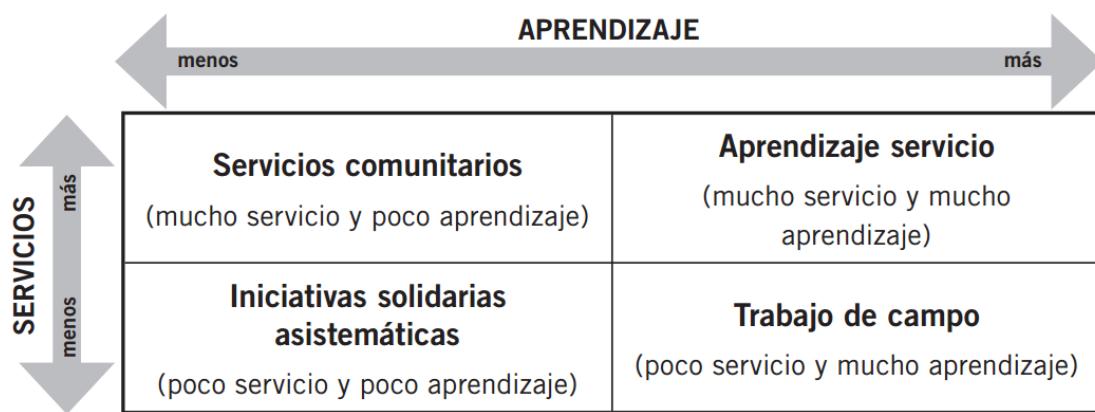


Figura 5 Cuadrantes del aprendizaje-servicio. Fuente: Service-Learning 2000 Center, Service learning Quadrants, Palo Alto, CA, 1996, adaptado por Tapia (2010a).

Como puede apreciarse en la figura 5, el eje vertical señala la menor o mayor calidad del servicio solidario que se ofrece a la comunidad, en cambio el eje

horizontal indica la mayor o menor integración del servicio al aprendizaje que se promueve.

En función de los ejes señalados, se pueden observar cuatro cuadrantes, los cuales permiten ver cuatro diferentes tipos de experiencias educativas en la aplicación de un proyecto de APS:

Trabajo de campo: Se llevan a cabo acciones de investigación y práctica de los alumnos con la comunidad considerándola como objeto de estudio. Se prioriza el aprendizaje por encima del servicio. La única pretensión es lograr aprendizajes experienciales en los alumnos sin importar el servicio que se puede llegar a prestar (Tapia, 2010a).

Iniciativa solidarias asistemáticas: Son actividades ocasionales y gestionadas aisladamente. El servicio está mal organizado y no hay oportunidades de aprender y reflexionar sobre lo actuado (Tapia, 2010a).

Servicios comunitarios: Se gestionan a partir de una institución con un fuerte compromiso en lo social. El servicio se prioriza por encima del aprendizaje (Tapia, 2010a).

Aprendizaje servicio: Son programas que atienden con calidad el servicio pero al mismo tiempo se atienden los objetivos del aprendizaje. El servicio y el aprendizaje quedan priorizados (Tapia, 2010a).

De acuerdo a Puig y Palos (2006) el APS presenta seis características deseables que deberían encontrarse en los proyectos, los cuales son:

- 1.- El APS es un método apropiado para la educación formal y no formal, válido para todas las edades y aplicable en distintos espacios temporales.
- 2.- El APS se propone llevar a cabo un servicio auténtico a la comunidad que permita aprender y colaborar en un marco de reciprocidad.

- 3.- El APS desencadena procesos sistemáticos y ocasionales de adquisición de conocimientos y competencias para la vida.
- 4.- El APS supone una pedagogía de la experiencia y la reflexión.
- 5.- El APS requiere una red de alianzas entre las instituciones educativas y las entidades sociales que facilitan servicios a la comunidad.
- 6.- El APS provoca efectos en el desarrollo personal, cambios en las instituciones educativas y sociales que lo impulsan, y mejoras en el entorno comunitario que recibe el servicio.

Asimismo, a partir de la propuesta de investigadores de Norteamérica (Tapia, 2010a) se han definido ocho rasgos comunes que los proyectos de APS deberían presentar como estándares de calidad (Billig y Weah, 2008 citados por Tapia, 2010a). Dichos rasgos son:

1. Servicio significativo
2. Vinculación con el currículo
3. Reflexión
4. Diversidad
5. Voz de los jóvenes
6. Alianzas
7. Monitoreo de los avances
8. Duración e intensidad

En América Latina, Tapia (2010a) destaca tres características de los programas de APS que distinguen a los proyectos de calidad, los cuales son:

- 1.- *El protagonismo activo:* Implica la participación de los niños, niñas y adolescentes en el proyecto, desde su diagnóstico, elaboración, ejecución y cierre. En este sentido, dar protagonismo a los NNA es permitir que sean ellos mismos los que gestionen las actividades (Hart, 1997 citado por Tapia, 2010a).

2.- *El servicio solidario:* Referido a la atención de necesidades reales de la comunidad en la que se asienta la escuela y de la que forman parte los NNA. Implica realizar actividades con sentido social, permitiendo a los estudiantes llevar a cabo actividades concretas y adecuadas a su edad con la finalidad de solucionar problemáticas comunitarias.

3.- *Aprendizajes intencionalmente planificados articulados con la acción solidaria:* La puesta en marcha del proyecto permite vincular los saberes y conocimientos curriculares con el servicio solidario, lo que permite la adquisición de competencias, habilidades, saberes, en contextos de aplicación real.

Como se ha podido observar, si bien es cierto que resulta complicado llegar a obtener una sola definición de APS, si es posible detectar elementos comunes que puedan consolidar una definición homogénea de este tipo de proyectos. Así, con base en lo revisado, para este documento se considerará el APS como una estrategia para la formación de la ciudadanía basada en el aprendizaje experiencial, la cual permite adquirir y desarrollar competencias generales, mediante la vinculación de los conocimientos curriculares aplicados en el contexto social con el objetivo de mejorarlo a través de la participación infantil.

3.4.4 Dinamismos básicos del APS

Como se ha podido observar, la puesta en marcha de un proyecto de APS es un proceso complejo, debido a que se conjuntan una serie de factores que los determinan, tales como los protagonistas que participan, los destinatarios a los que se llega, los objetivos del servicio, el contexto en el que se desarrolla, los aprendizajes que se esperan adquirir y las actividades que se deben desarrollar. A partir de estas múltiples condiciones que tienen incidencia en la viabilidad, permanencia, impacto y desarrollo de los proyectos, surge el cuestionamiento acerca de reconocer qué prácticas sí pueden ser reconocidas como un verdadero proyecto de APS. Para ello, Martín (2015) señala que son tres los elementos claves

que configuran el núcleo de todo proyecto y que en su ausencia no es posible considerarse la práctica como de APS. Los dinamismos son: las necesidades, el servicio y el aprendizaje.

Necesidades sociales y su detección

Una de los dinamismos y finalidades de los proyectos de APS es el dar respuesta a las necesidades sociales del contexto. La detección y resolución de necesidades es un elemento básico encontrado en varias de las definiciones de APS, por ejemplo; “el trabajo de los chicos y chicas en beneficio de la comunidad y es un dinamismo esencial para su formación personal y ciudadana” (Puig, p. 7, 2010); es una “propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad” (Puig y Palos, p. 61, 2006); es una respuesta solidaria a una real necesidad de la comunidad como finalidad pro social (Tapia, 2010a); destinado a cubrir necesidades reales de una comunidad, planificado de forma integrada con el currículo, en función del aprendizaje de los estudiantes” (Tapia, p. 15, 2004); “tienen un punto de partida en las necesidades reales de la comunidad” (Luna, p. 91, 2010)

Por ello, un primer punto de partida es detectar las necesidades de la comunidad con la finalidad de mejorar el entorno (Puig, 2009). Los programas de APS deben ser considerados como un programa de intervención que tenga un alto grado de impacto en la comunidad (Puig, J., Gijón, M., Martín, X., y Rubio, L., 2011). La voluntad de transformar la realidad es el punto de partida para los proyectos (Martín, 2015) mediante una aproximación crítica y global (Puig et al, 2011).

En este sentido, la necesidad social es entendida como las situaciones de carencia, injusticia, problemas o dificultades que se detecten en la sociedad y que permiten implicarse con la intención de mejorar la calidad de vida de las personas o del entorno (Maslow, 1954 citado por Martín, 2015). Sin embargo, la necesidad social no debe de verse desde un punto de vista reduccionista, aplicable solo a las carencias indispensables del lugar, debido a que hablar de necesidades en la comunidad a partir de un proyecto de APS implica también la posibilidad de mejorar

aquellos aspectos que posibiliten mejorar la calidad de vida de las personas (Martín, 2015), por lo cual debe de considerarse un concepto amplio de la necesidad social.

La detección de necesidades es un factor importante a la hora de implicarse en un proyecto, de ella dependen la motivación, duración y efectos del servicio (Martín, 2015). De acuerdo a Martín (2015) la detección de necesidades tiene algunos elementos comunes. En primer lugar, observar la realidad, la cual puede ser llevada a cabo a través de herramientas que permitan visualizar la problemática. Por ejemplo para esta investigación se llevó a cabo el uso de la Cartografía Social la cual implicó sacar a los alumnos del espacio aula y llevarlos a realizar una observación de su comunidad, concretando en un mapa las problemáticas que se habían detectado. En segundo lugar la mirada con la que se estudia la realidad debe de ser crítica, siendo una observación no solamente para conocer sino para problematizar. En tercer lugar el uso de la mirada como diagnóstico de la realidad exige el uso de la creatividad y la imaginación para proponer soluciones a la problemática detectada. Por último, esta observación finaliza con la asunción de responsabilidades para solucionar el reto desde el compromiso cívico.

La detección de necesidades debe ser un aliciente para la participación de los NNA, permitiendo establecer retos cívicos para mejorar la realidad (Martín, 2015).

El servicio a la comunidad

El servicio es una de las dos intenciones que sostienen al APS. La detección de las necesidades sociales quedaría incompleta sin la respuesta concreta para su resolución. Así la intención solidaria del APS supone la planificación de actividades en donde los participantes tomen parte con la intención de dar respuesta a la necesidad comunitaria antes detectada.

El servicio a la comunidad es uno de los elementos por los cuales destacan los proyectos de APS, no es únicamente un conjunto de tareas para llevadas a cabo para sensibilizar a los alumnos (Puig, 2014), va más allá de los buenos deseos, de tomar conciencia acerca de las problemáticas o de realizar una denuncia (Martín, 2015). El servicio a la comunidad es llevar a cabo una implicación directa,

desinteresada y voluntaria con la intención de solucionar los problemas que se detectaron.

De acuerdo a Martín (2015), hablar de un servicio para la comunidad es referirse a:

- 1.- Una acción que se realiza y que va más allá de la crítica, la sensibilización y de las intenciones.
- 2.- Una acción que contribuye desinteresadamente a la resolución de problemáticas sociales.
- 3.- Una contribución que busca mejorar las condiciones de la comunidad.
- 4.- Una acción que no es asistencialista puesto que busca favorecer la cooperación recíproca entre las personas que realizan el servicio y los beneficiarios de las acciones.

Para terminar se ha de señalar que las actividades de servicio son altamente formativas debido a que ayudan a la construcción del auto concepto positivo, aumenta el autoestima y permite que las personas saquen lo mejor de sí mismos (Martín, 2015).

Aprendizajes

De acuerdo a Martín (2015) para contribuir con la solución del problema detectado es necesario que los estudiantes adquieran conocimientos y habilidades que les permitan contribuir a su solución. A pesar de que el servicio y los aprendizajes se presentan por separado, ambos elementos se encuentran interrelacionados en todo el proceso del proyecto, debido a que el APS es una pedagogía que une el servicio y el aprendizaje añadiendo elementos de mejora en ambos, puesto que se aprende para servir a la comunidad al mismo tiempo que las actividades prácticas se convierten en generadoras de nuevas competencias y valores (Puig, 2014). Así, “aprendizaje y servicio quedan vinculados en una relación circular en la que ambas partes salen beneficiadas: el aprendizaje adquiere sentido

cívico y el servicio se convierte en un taller de conocimientos y valores" (Puig, p. 37, 2014).

El aprendizaje hace referencia a la posibilidad de que los alumnos logren adquirir competencias, destrezas, conductas, contenidos y valores (Puig, 2009). Señala Martín (2015) que la adquisición de contenidos en un proyecto de APS es casi inevitable. Esto debido a que la implicación de los alumnos en la resolución de problemáticas sociales permite la reflexión y el cuestionamiento de los valores, conocimientos y comportamientos de los estudiantes, generando nuevas experiencias que modifiquen sus valores, habilidades y competencias.

Para terminar, se señalan algunos efectos de la vinculación entre las necesidades, el servicio y el aprendizaje en los proyectos de APS (Martín, 2015), siendo estos:

- 1.- *La experiencia es el motor de aprendizaje:* Implica que los participantes aprenden de la interacción con el contexto social, utilizando los conocimientos como herramientas para la transformación social.
- 2.- *Se aprende a partir de una propuesta interdisciplinaria de los temas:* De acuerdo a Torres (1994) citado por Martín (2015), en el APS se estudian los temas de manera global, interdisciplinaria, superando los límites de las asignaturas curriculares.
- 3.- *Los aprendizajes se adquieren con ayuda de los otros:* El proyecto de APS implica una propuesta colectiva para la resolución de las problemáticas detectadas, sin la ayuda de los compañeros, maestros, destinatarios, padres y madres de familia, no se conseguirían los objetivos de los proyectos.
- 4.- *Los aprendizajes son resultado de la creatividad y la imaginación:* Para dar solución a las problemáticas sociales es necesario, además de los conocimientos y aprendizajes que se adquieren en los libros se requiere del uso de la creatividad para planificar y ejecutar el proyecto.
- 5.- *Se aprende desarrollando competencias:* Además de los conocimientos requeridos para abordar el tema en específico, la solución de la problemática solicita también el uso de otros recursos tales como "la autonomía, la iniciativa personal, la

actitud participativa, el trabajo cooperativo y la ciudadanía activa (Zabala y Arnau, 2007, citada en Martín, p. 41, 2015).

6.- *Las preguntas y no las soluciones son las que permiten movilizar los aprendizajes:* Los proyectos de APS permiten promover la búsqueda de información, el análisis crítico de la realidad, la reflexión y la toma de conciencia en el alumnado sobre las problemáticas a resolver.

3.4.5 Etapas de los proyectos de APS

De acuerdo a Tapia (2010a) los proyectos sociales presentan tres grandes etapas para su realización: el primero de acercamiento con la realidad, el diagnóstico de la problemática y el planteamiento del proyecto; el segundo que equivale a la ejecución del proyecto y por último el cierre y la evaluación del proyecto, por lo cual, para la realización de los proyectos de APS debería contarse con esas categorías generales.

En este sentido, Puig y Palos (2006), señalan que el desarrollo de un proyecto de APS requiere de un seguimiento de etapas bien delimitadas para conseguir los objetivos del proyecto. A partir de la bibliografía estudiada se encontró que las etapas, guías e itinerarios propuestos para llevar a cabo un proyecto de APS son múltiples y muy flexibles. De entre las ellas destacan las propuestas por el Ministerio de Educación de la República Argentina (Programa Nacional de Educación Solidaria, 2015) y el desarrollado por el Centre Promotor d'Aprenentatge Servei en Barcelona (Puig, Martín y Batlle, 2011) y la del grupo CLAYSS (2009).

En función de lo anterior, se señalan tres grandes etapas en las que se dividen los proyectos de APS:

- A.- Motivación
- B.- Diagnóstico
- C.- Diseño y planificación
- D.- Ejecución del proyecto.

E.- Cierre.

Etapas de los proyectos de APS

A.- Motivación

Es el primer impulso de los proyectos de APS. Puede surgir del interés institucional para mejorar la convivencia el rendimiento académico, la formación en valores y el ejercicio de la ciudadanía activa (CLAYSS, 2009).

La etapa de motivación puede dividirse en dos fases (Programa Nacional de Educación Solidaria, 2015)

- Motivación personal e institucional para desarrollar el proyecto: el cual surge del interés de las instituciones educativas para la atención de diferentes demandas de la comunidad. La motivación se da en el sentido de involucrar a los participantes en las actividades que se desarrollaran para mejorar el entorno o solucionar la problemática social.
- Conocimiento y comprensión del concepto de aprendizaje–servicio con especial énfasis en la reflexión y definición grupal de la solidaridad: Implica un proceso de capacitación directa con los profesores, directivos, alumnos y comunidad en general que participe de los proyectos. Se pone un especial interés a la solidaridad como elemento que permita cambiar la mirada para ayudar al otro.

B.-Diagnóstico:

El diagnóstico pretende identificar las necesidades reales y sentidas de la comunidad, las cuales podrán ser atendidas por la escuela. Para llevar a cabo el diagnóstico pueden utilizarse las jornadas o seminarios, investigaciones de las problemáticas sociales, análisis de material periodístico, dinámicas de análisis de la realidad, debate en la escuela con miembros de la sociedad, entrevistas, etcétera (CLAYSS, 2009).

C.- Diseño y planificación

Después de haber realizado el diagnóstico y definido la problemática a abordar, es necesario organizar los elementos y aspectos de organización, lo cual se puede hacer mediante dos grandes bloques (Palos, 2015), siendo estos:

- Los elementos pedagógicos.
- Los elementos organizativos y de gestión.

En los elementos pedagógicos se propone definir los objetivos generales y específicos que se deseen conseguir con la puesta en marcha del proyecto. En la definición de estos objetivos debe especificarse los aprendizajes, servicios y contenido curriculares que se trabajarán. Asimismo es necesario definir las actividades a realizar, pensando en los elementos que se evaluarán posteriormente (Palos, 2015).

En los elementos organizativos y de gestión se planificarán los aspectos correspondientes a las personas implicadas, el calendario de trabajo, las fechas, los materiales y los responsables del proyecto.

D.- Ejecución del proyecto

Esta etapa implica la puesta en práctica de lo planificado y diseñado para el proyecto. Durante la ejecución es necesario llevar a cabo un seguimiento sobre los aprendizajes curriculares como del servicio efectuado.

E.- Cierre y evaluación del proyecto

Finalizadas las actividades, es necesario llevar a cabo un recuento de lo ocurrido en el proceso. Para ello se plantea el uso de una evaluación multifocal realizada por los diferentes agentes que participaron en el proyecto (Puig y Palos, 2015).

Para llevar a cabo esta evaluación, se propone tomar en consideración los siguientes aspectos:

Del alumnado: La consecución de los objetivos, el grado de satisfacción, los aprendizajes adquiridos, las competencias desarrolladas, el servicio realizado y la incidencia del mismo (Puig y Palos, 2015).

Del proyecto en general: en cuanto al análisis de la metodología, las actividades, la organización se llevó a cabo, un análisis de las fortalezas y debilidades del proyecto (Puig y Palos, 2015).

Además de las etapas propuestas, el grupo CLAYSS (2009) propone el uso de tres procesos transversales que atraviesan la totalidad del proyecto, los cuales son:

-*Proceso de reflexión*

Refiere a los procesos a través de los cuales, los participantes pueden pensar de manera crítica acerca de sus experiencias y actividades, apropiándose del servicio. Representa además una de los elementos distintivos de los proyectos de APS (Tapia, 2005), “es un proceso de pensamiento intencionado, permite interpretar situaciones para entender por qué las cosas sucedieron de ese modo o lo están haciendo y ayuda a los estudiantes a pensar en el Otro y en la comunidad toda” (Furco, p. 22, 2005).

Para llevar a cabo el proceso de reflexión, se propone el uso de las siguientes herramientas (CLAYSS, 2009):

- Notas etnográficas.
- Estudios de caso.
- Presentaciones multimediales.
- Monografías de reflexión teórica.
- Análisis de la organización social (estructura, cultura, misión)
- Presentaciones a la comunidad.
- Discusiones grupales
- Encuentros de diálogo con líderes o actores comunitarios
- Proyectos creativos

- Diseño y redacción de blogs
- Lecturas reflexivas

-De registro, sistematización y comunicación

El registro permite la recuperación de la información durante todas las etapas del proyecto. Para llevar a cabo este proceso se propone; planificar los espacios y tiempos en los que tendrá lugar; delimitar claramente qué se sistematizará, identificar los elementos más representativos de la experiencia (CLAYSS, 2009).

Los instrumentos propuestos para esta actividad son:

- Diarios personales, grupales o del proyecto
- Portafolio personal o grupal del proyecto
- Presentaciones artísticas
- Publicaciones institucionales
- Formularios y registros formales.

-Evaluación procesual

El monitoreo de las actividades del proceso resulta un aspecto central del proyecto. A partir de esa evaluación se observan los errores y aciertos que se tienen en el desarrollo del proceso, lo cual sirve como base para su reconfiguración o adaptación (CLAYSS, 2009).

Para evaluar un proyecto de APS se debe de tomar en cuenta lo siguiente (CLAYSS, 2009):

- Identificar instancias de evaluación posibles.
- Distinguir la evaluación de los aprendizajes y la del servicio.
- Indicar metodologías, responsables, participantes y rol de los mismos.
- Diseñar instrumentos de evaluación pertinentes (planillas de registro, entrevistas, cuestionarios de autoevaluación, etc.).

3.4.6 Clasificación de los proyectos de APS

De acuerdo a lo revisado en este apartado, se ha observado que la metodología del APS es flexible y permitiendo su aplicación en una multiplicidad de áreas y temáticas (Batlle, R., Breu, R, y Ramoneda, A., 2015).

De acuerdo a Batlle et al (2015) los proyectos de APS pueden clasificarse en las siguientes temáticas:

Acompañamiento a la formación de la lectura

En estos proyectos se llevan a cabo acciones de apadrinamiento generalmente entre alumnos de diferentes grados escolares, convirtiéndose en profesores unos de otros.

Apoyo a personas con necesidades especiales

Bajo esta temática se agrupan los servicios que se ofrecen como apoyo a personas con discapacidades motoras, mentales, sensoriales o de otro tipo. Existe un componente emocional muy fuerte que implica tanto a los participantes como a los destinatarios del servicio. En estos proyectos lo que se pretende es normalizar las relaciones personales entre los alumnos y las personas con discapacidad, haciendo la acotación de que no significa con esto que se subraye la superioridad de ningún tipo por parte de los prestadores del servicio, cayendo en una actitud paternalista.

Apoyo a personas mayores

En este tipo de proyectos las demandas más comunes se encuentran en el acompañamiento, convivencia y estimulación cognitiva de las personas de la tercera edad.

Naturaleza, animales y medio ambiente

Los proyectos que se realizan dentro de esta temática tienen relación con la tradición de los trabajos de campo que se llevan a cabo en materias escolares como biología o ciencias naturales, pidiendo al alumno que investigue las causas de algún

fenómeno de la naturaleza para después llevar a cabo acciones sobre ello, como por ejemplo la reforestación de un área de la comunidad o la escuela.

Participación ciudadana

Estos proyectos se relacionan con la promoción de la democracia, la participación activa, el civismo o la convivencia, generando una cultura ciudadana en la población. Se basa en la participación activa de los agentes implicados en el proyecto.

Solidaridad y derechos humanos

Este tipo de proyectos tienen que ver con la protección de los derechos humanos, realizando acciones de denuncia, promoción, defensa o apoyo a personas que sufren su vulnerabilidad.

Cooperación al desarrollo

En estos proyectos se trabaja en la defensa de los derechos humanos a nivel internacional partiendo del precepto que la convivencia en el mundo globalizado pasa por la desigualdad y la interdependencia entre los países.

Promoción de la salud y la seguridad.

Se trata de actividades de prevención de riesgos y de educación para la salud. A decir de Batlle et al (2015) estos proyectos generan un alto nivel de adhesión y participación de las familias y la comunidad.

Arte y patrimonio cultural.

En estos proyectos se llevan a cabo acciones cercanas al arte como por ejemplo, la realización de algún espectáculo, un video, elaborando piezas artesanales, etcétera.

4. METODOLOGÍA

En el presente capítulo se presentará el diseño, el enfoque y las fases del proceso de la investigación que se llevaron a cabo, los cuales fueron delineados a partir de los objetivos que persigue esta tesis en torno a la puesta en marcha de un proyecto de Aprendizaje-Servicio con alumnos de escuela secundaria, poniendo especial énfasis en la participación infantil como un elemento fundamental de la convivencia democrática. Por lo anterior es que la presente investigación tiene un enfoque cualitativo de estudio de caso con un carácter exploratorio-descriptivo y con un diseño no experimental. Para la recogida de datos se ha utilizado la entrevista semiestructurada, la observación participante, el diario de campo, la bitácora de COL, una rúbrica para la autoevaluación de experiencias de aprendizaje servicio y tres cuestionarios; de convivencia escolar, de participación infantil y un último que evalúa las competencias genéricas y específicas que los estudiantes adquieren al participar de los proyectos de APS.

La investigación se llevó a cabo en tres etapas; en la primera parte se realizó un diagnóstico en donde se aplicaron los cuestionarios de participación infantil y de convivencia escolar con la finalidad de reconocer las ideas, ámbitos y formas de participación de los NNA así como el estado de la convivencia entre los estudiantes del grupo de tercero de secundaria. La segunda parte equivale a la experiencia de intervención mediante el proyecto de Aprendizaje-Servicio con el grupo de tercero de secundaria; y la tercera etapa la cual consistió en la evaluación de la aplicación del proyecto por medio de aplicar nuevamente los cuestionarios de participación infantil y de convivencia escolar.

Con la finalidad de explicitar las etapas y los instrumentos utilizados para cada apartado, se muestra la figura 6 para su descripción.

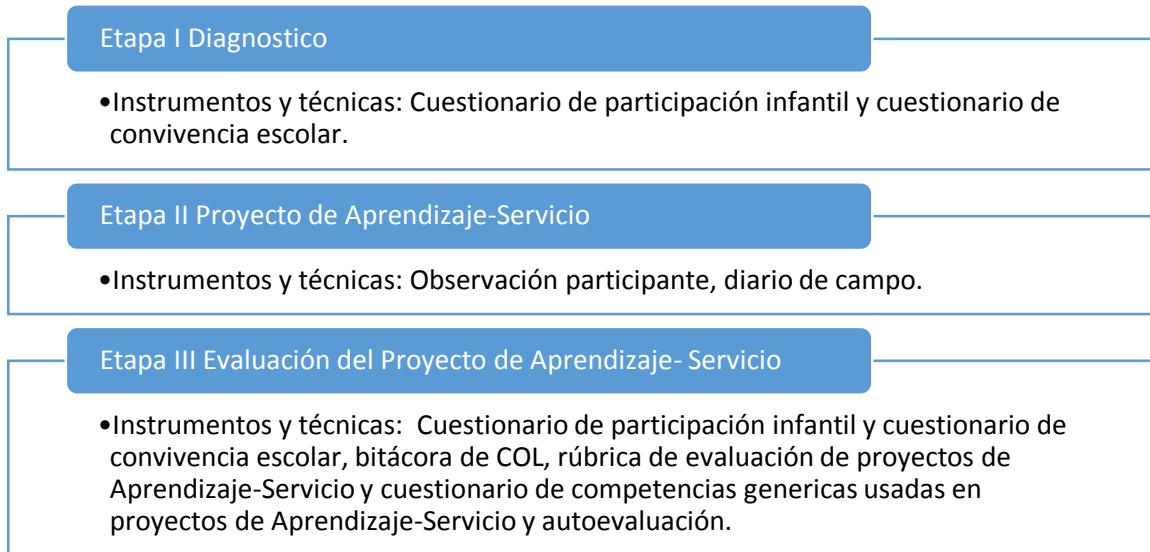


Figura 6 Instrumentos y técnicas utilizados en cada etapa del proyecto. Fuente: Elaboración propia.

4.1 Objetivos

4.1.1 Objetivo General:

- Analizar las ideas, formas y grados de participación que muestran los alumnos de 3º de secundaria a partir de su implicación en un proyecto de Aprendizaje Servicio, con la finalidad de mejorar la convivencia democrática en el aula.

4.1.2 Objetivos Específicos:

- Identificar los cambios que se presenten en la convivencia democrática del grupo de 3º de secundaria una vez que se aplique la metodología de Aprendizaje Servicio dentro de la comunidad en la que se encuentran.
- Distinguir el grado de participación de los estudiantes de 3º de secundaria en la aplicación del proyecto de Aprendizaje Servicio.

- Valorar la efectividad de la aplicación de un proyecto de Aprendizaje Servicio para la mejora de la convivencia democrática en un grupo de 3º de secundaria.
- Conocer los alcances, logros y dificultades en la aplicación de un proyecto de Aprendizaje Servicio.

4.2 Tipo de estudio

Se optó por la realización de un estudio de caso de tipo exploratorio descriptivo pues se consideró que los temas de participación infantil, convivencia escolar y Aprendizaje-Servicio en el contexto mexicano son poco conocidos.

Es exploratorio debido a que su finalidad es dar a conocer un tema u objeto desconocido o poco estudiado, por lo que sus resultados constituyen una visión aproximada de dicho objeto.

Es descriptivo puesto que caracteriza un fenómeno o situación señalando sus rasgos más representativos o diferenciadores.

Es un estudio de caso ya que implica un proceso de indagación mediante el análisis sistemático, holístico y a profundidad de unidades de análisis únicas, con la finalidad de llegar a comprender su actividad en circunstancias concretas, debido a que se estudia la particularidad y complejidad de un caso singular con la intención de comprender su actividad en circunstancias más complejas (Stake, 1998). Asimismo, el estudio de caso se considera la forma más adecuada y pertinente para el análisis de las perspectivas cualitativas (Latorre, Del Rincón y Arnal, 1996). Asimismo, señala Martínez (2006), las investigaciones realizadas a través del método del estudio de caso pueden ser descriptivas y exploratorias si es que se busca estudiar a profundidad la relación entre las teorías descritas en el marco teórico y la realidad del objeto.

4.3 Participantes

El estudio se llevó a cabo en una escuela secundaria técnica de la zona metropolitana de Querétaro localizada en la en la comunidad de Tlacote el Bajo, en el municipio de Santiago de Querétaro, dentro del Estado de Querétaro, México. Pertenece al sistema público educativo y da servicio en el turno matutino

Para el presente estudio se contó con la participación de 30 estudiantes de tercer grado de educación secundaria del taller de conservación y preparación de alimentos, el cual está conformado por 12 mujeres y 18 hombres, con edades de 13 a 15 años. La razón para la elección de esta población es debido a que, al formar parte de una escuela técnica, se busca que se combinen los elementos del aprendizaje teórico con un marcado acento en las actividades prácticas propias de cada taller. Debido a ello es que se pensó que un proyecto de Aprendizaje-Servicio sería una estrategia adecuada para vincular los conocimientos teóricos con la actividad práctica obligatoria para los estudiantes, propiciando así un mejor aprendizaje de los contenidos curriculares y desarrollando las habilidades requeridas en la asignatura de Taller.

Asimismo, se contó con el apoyo voluntario de cuatro docentes de las asignaturas de Historia, Formación Cívica y Ética, Tutorías y del Taller de Conservación y preparación de alimentos, los cuales contribuyeron con sus ideas para el diseño, ejecución y evaluación del proyecto. Cada uno de los maestros aportaron desde su materia los contenidos curriculares que debían ser aprendidos por los estudiantes, acompañándolos en el proceso y evaluando su participación.

4.4 Técnicas e instrumentos

La recogida de datos en la presente investigación implicó tres fases: la fase de diagnóstico, la fase de aplicación del proyecto de APS y por último la fase de evaluación del proyecto de APS.

Debido a lo anterior, el proceso seguido en la presente investigación se estructura a partir de tres fases las cuales son:

- Diagnóstico.
- Ejecución del proyecto de Aprendizaje-Servicio.
- Evaluación del proyecto de Aprendizaje-Servicio.

Las técnicas e instrumentos se aplicaron de la siguiente forma:

Etapa de Diagnóstico

<i>Instrumentos y técnicas</i>	<i>Fecha de aplicación</i>
Cuestionario de participación infantil	10 de marzo del 2015
Entrevistas semiestructuradas	6 de mayo del 2015
Cuestionario de convivencia escolar	2 de julio del 2015

Etapa de Ejecución del proyecto de Aprendizaje-Servicio

<i>Instrumentos y técnicas</i>	<i>Fecha de aplicación</i>
Observación participante	31 de agosto al 29 de octubre del 2015
Diario de campo	31 de agosto al 29 de octubre del 2015

Etapa de Evaluación del proyecto de Aprendizaje-Servicio

<i>Instrumentos y técnicas</i>	<i>Fecha de aplicación</i>
Rúbrica de Evaluación de proyectos de APS	22 de octubre del 2015
Cuestionario de participación infantil	28 de octubre del 2015
Bitácora de COL	
Cuestionario de convivencia escolar	29 de octubre del 2015
Cuestionario de competencias y autoevaluación	

Figura 7 Fechas de aplicación de los diferentes instrumentos y técnicas. Fuente: Elaboración propia.

Cuestionario de convivencia escolar

El cuestionario de convivencia escolar fue elaborado por el Observatorio para la Convivencia Escolar de la Universidad Autónoma de Querétaro y tiene por objeto valorar el grado en que los estudiantes perciben el clima de convivencia en el centro educativo a través del análisis de cinco dimensiones: Conductas que afectan la convivencia en el aula, percepción del ambiente escolar, participación en el centro escolar, análisis del conflicto y su resolución y la gestión de la disciplina.

Ambiente escolar: valora el grado en que los perciben el clima de convivencia en el centro educativo. Se abordan las conductas que afectan la convivencia en el micro y meso sistema, debido a que se afirma que el clima del centro no es predictor del clima en las aulas (Fernández, 2010). Sin embargo, el clima del aula es predictor de un buen clima de centro.

1. Conductas que afectan la convivencia en el aula

- Disrupción: Valora las conductas que entorpecen el proceso de enseñanza o aprendizaje.
- Desmotivación: Valora las conductas de desgano, la falta de implicación e interés por parte de los alumnos en el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Deshonestidad académica: Valora acciones como la copia, el plagio, el tráfico de influencias y la falsificación de firmas.
- Vandalismo: Valora los actos de agresión física contra la escuela y sus instalaciones.
- Violencias: Valora las conductas de maltrato físico o psicológico que realiza una persona, grupo o institución contra otra u otras, imponiendo un abusivo juego de poderes que deja a la(s) víctima(s) en situación de desequilibrio, impotencia o marginalidad. Puede ser física o psicológica (Ortega, 1998).

2. Percepción del ambiente escolar: Valora el grado en que los estudiantes perciben las relaciones interpersonales que establecen en el contexto escolar (a nivel de aula o de centro) y el contexto o marco en el cual estas interacciones se dan (Cornejo y Redondo, 2001).

Está conformado por dos aspectos (Salinas, 2013)

- Lazos entre compañeros y maestros: Grado en que los alumnos perciben el trato de sus pares y maestros hacia ellos.
- Sistema relacional: Valora el grado en que los alumnos perciben las relaciones dentro del centro escolar.
- Ambiente escolar: Valora el grado en que los alumnos perciben el ambiente de la escuela.
- Recreo: Forma en que los alumnos perciben el tiempo y los espacios de recreo.
- Conductas percibidas como frecuentes: evalúa el grado en que los alumnos perciben las conductas que con mayor frecuencia se manifiestan en el centro escolar.
- Lugar de ocurrencia: Evalúa el lugar en el que se manifiestan los comportamientos frecuentes.

3. Participación en el centro escolar: Valora el grado de participación e implicación de los alumnos en el centro escolar.

- Estructuras de participación: Valora la participación de los estudiantes en los espacios y actividades diseñadas para ellos.
- Participación en la toma de decisiones: Valora el grado de participación de los estudiantes en la toma de decisiones importantes al interior de la escuela.
- Participación en actividades de convivencia: Valora el grado de participación de los estudiantes en actividades convivenciales, culturales y recreativas.
- Resolución de problemas: Valora la forma en cómo los alumnos se ponen de acuerdo para resolver alguna situación problemática.

- Trabajo colaborativo: Valora el grado en que los estudiantes participan para la obtención de objetivos en común mediante la repartición de responsabilidades colectivas e individuales

4. El conflicto y su resolución: Valora el grado de participación de la resolución del conflicto por todos los subsistemas de la escuela.

- Percepción del conflicto: Valora la forma en como los estudiantes perciben el conflicto.
- Abordaje de problemas de convivencia: Valora la forma en cómo se abordan los conflictos en el aula y en la escuela.
- Afrontamiento del conflicto por el alumno: Valora el grado de implicación del alumno en la resolución de conflictos (Salinas, 2013).
- Afrontamiento del conflicto por el profesor: Valora el grado de implicación del maestro en la resolución de conflictos (Salinas, 2013).
- Redes de apoyo: Valora las redes de apoyo ante el surgimiento de problemas en el centro escolar (Salinas, 2013).

5. Gestión de la disciplina: Valora la gestión de la disciplina al interior del centro escolar (Salinas, 2013).

- Existencia del reglamento: Valora la existencia del reglamento
- Conocimiento del reglamento: Valora el conocimiento del reglamento por parte de alumnos y maestros.
- Utilidad del reglamento: Evalúa la utilidad del reglamento.
- Participación en la creación del reglamento: Valora la participación de los actores en la elaboración de normas.

Cuestionario de participación infantil

El cuestionario de participación infantil se divide en tres apartados: el primero contiene datos generales, el segundo expone cuatro situaciones con problemáticas que afectan a los niños y las niñas, como por ejemplo situaciones que se dan

durante el receso, en el aula, la limpieza de las instalaciones; se les pide a los estudiantes que además de que den su opinión, escriban lo que ellos harían en tal situación. El tercer apartado, compuesto por 26 preguntas abiertas y seis cerradas dicotómicas de sí o no, indaga sobre los siguientes temas: temáticas de interés, acceso a la información, libertad de expresión, la participación infantil como derecho de los niños y niñas en tanto a su ejercicio como a su concepción, espacios y lugares en que pueden participar y la participación infantil en el contexto escolar y comunitario, tanto en las oportunidades como en las formas de hacerlo.

Entrevista semiestructurada

La entrevista Semiestructurada es un tipo de entrevista que se llevó a cabo de manera personal profundizando con respecto a los temas abordados en los cuestionarios antes mencionados, sobre todo en relación a las ideas, percepciones, ámbitos y formas de participación de las y los adolescentes y en las actividades que realizan en su vida cotidiana.

Observación participante y diario de campo

Se eligió la observación participante debido a que es una técnica que permitió la recopilación de datos mientras se compartía la vida cotidiana con los estudiantes al acompañarlos en el proceso de aplicación y ejecución del proyecto de APS.

Para llevar a cabo la observación se contó con la ayuda de una segunda persona que hizo las veces de observador, mientras que el investigador realizaba las actividades propuestas para cada etapa del proyecto, sin embargo, al finalizar las sesiones tanto el investigador como el observador compartían sus puntos de vista, los cuales se registraron en un diario de campo.

Para realizar la observación se contó con una guía de observación, la cual tuvo como objetivo el analizar cuáles son las formas y grados de participación que

muestran los alumnos de 3º de secundaria a partir de su implicación en un proyecto de Aprendizaje Servicio, con la finalidad de mejorar la convivencia democrática en el aula. Las conductas observadas fueron posteriormente sistematizadas en un diario de campo, organizando y analizando la información que se había recopilado.

Así, para el cumplimiento de los objetivos de esta tesis, se propuso abordar la observación desde dos categorías principales, la participación infantil y la convivencia democrática.

Las conductas que se observaron fueron:

Participación infantil

Para definir las conductas a observar, se tomó como base para la observación de la participación infantil la propuesta realizada por Trilla y Novella (2001) quienes proponen cuatro tipos de formas de participación de los niños, niñas y adolescentes, siendo estos:

Participación simple: La cual corresponde a la primera y más elemental forma de participación. Consiste en realizar actividades en el papel de espectador, sin poder influir en el resultado de la acción o proceso.

Participación Consultiva: En donde supone escuchar la palabra de los sujetos. Es un tipo de participación en donde se les solicita a los individuos su parecer sobre asuntos que de forma directa o indirecta les conciernen.

Participación proyectiva: En este tipo de participación el sujeto no es un simple usuario, se convierte en agente haciendo suyo el proyecto en donde esté actuando.

Metaparticipación: En donde los propios sujetos piden, exigen o generan nuevos espacios y mecanismos para participar.

A partir de esta tipología se crearon subcategorías de observación con sus respectivas conductas a observar, siendo las siguientes:

Subcategorías	Conductas
Tipo de estructura de participación que se presenta	<ul style="list-style-type: none"> * No se les consulta (Simple) * Se les consulta pero no hay consecuencias (Consultiva). * Se les consulta y toma en cuenta para definir lo que se realizará (Proyectiva). * Dan alternativas para realizar el proyecto (Metaparticipación).
Tipo de actitudes que tienen los niños	<ul style="list-style-type: none"> * Sólo son espectadores o ejecutan (Simple). * Dan su opinión de manera muy simple (Consultiva). * Dan su opinión y se involucran en organizar (Proyectiva). * Dan alternativas o proponen acciones no diseñadas por el adulto (Metaparticipación).

Figura 8 Subcategorías y conductas guías para realizar el diario de campo y la observación participante en la temática de participación infantil. Fuente: Elaboración propia.

Convivencia democrática

Debido a que se retoma el concepto de Convivencia democrática propuesto por Carbajal (2013), se señala que los elementos que la componen son:

- 1) Las estructuras de Participación.
- 2) Las relaciones democráticas, las cuales son definidas como la forma en que las personas resuelven los conflictos de manera justa (Maggi, 2007 citado por Carbajal, 2013).

En cuanto a las estructuras de participación, se tomaron en cuenta las mismas observaciones que se apuntaron en la tabla de la categoría de participación descrita en el apartado anterior.

Para el componente de conflicto, se propone el abordaje del conflicto y su resolución como las subcategorías a observar.

Por lo anterior se proponen las siguientes subcategorías, siguiendo a Torrego y Moreno (2003) para su análisis.

Subcategorías	Conductas
Cómo se aborda el conflicto	Se castiga, corrige, reporta o excluye al estudiante como medida principal. No hay ni reconciliación ni reparación del daño (Modelo punitivo). Los estudiantes se ponen de acuerdo pero ofrecen reparaciones del daño a su conveniencia (Modelo relacional). Los estudiantes dialogan y las necesidades, reparación del daño y reconciliación de los implicados son atendidas (Modelo integrado).
Cómo se resuelve el conflicto	Negociación Conciliación Arbitraje Mediación

Figura 9 Subcategorías y conductas guías para realizar el diario de campo y la observación participante en la temática de convivencia democrática. Fuente: Elaboración propia.

Después de observar las conductas en cada una de las sesiones, se procedió a describirlas en el diario de campo, para posteriormente ser analizadas e interpretadas con ayuda de la guía de observación y de los elementos teóricos conceptuales referentes a la participación infantil y a la convivencia democrática. Es así que el diario de campo se dividía para cada una de las sesiones en dos partes;

la primera dedicada a la descripción detallada de las conductas que realizaron los estudiantes y la segunda dedicada a la interpretación de las conductas observadas, realizando el análisis desde los referentes teóricos que sustentan esta investigación.

Bitácora de COL

La bitácora de COL es un instrumento que permite la autorreflexión y la valoración de lo vivido mediante al recogida de datos e información a manera de un diario de campo, despertando, desarrollando y perfeccionando habilidades y actitudes en los estudiantes (Campirán, 2000). La bitácora de COL se realiza con la intención de estimular los procesos de pensamiento, organizar las ideas, desarrollar la metacognición y la autorreflexión (Campirán, 2000).

La bitácora tiene tres niveles. Cada nivel se acompaña de determinadas preguntas que posibilitan la reflexión de los alumnos. Sin embargo, en este proyecto solamente se aplicó el primer nivel, el cual corresponde a las preguntas ¿Qué pasó? ¿Qué sentí? y ¿Qué aprendí? Cada una de estas preguntas tiene que ver con un aspecto del manejo y procesamiento de la información (Campirán, 2000). La pregunta qué pasó tiene que ver con el análisis de la información externa; el qué sentí tiene que ver con la información interna vinculando las experiencias con los sentimientos al mismo tiempo que se verbaliza lo ocurrido, y; el qué aprendí se relaciona con la información interna cognitiva mediante la cual se busca que la reflexión gire en torno a procesos de aprendizaje (Campirán, 2000).

Cuestionario de competencias en los proyectos de APS

El cuestionario de competencias en los proyectos de APS fue retomado y adaptado de la propuesta de Martínez-Vivot y de Folgueiras (2015). Dicho cuestionario tiene como finalidad identificar el nivel en que los estudiantes de licenciatura consideran han adquirido las competencias genéricas y específicas durante la aplicación del proyecto de APS (Martínez-Vivot y Folgueiras, 2015). Las competencias genéricas a las que hace referencia el cuestionario fueron retomadas de las competencias genéricas y transversales del proyecto Tuning Latinoamérica, destacando tres competencias en específico que se vinculan con los proyectos de

APS, las cuales son: “responsabilidad social y compromiso ciudadano, compromiso con su medio socio-cultural y compromiso con la preservación del medio ambiente” (González, Wagenaar y Beneitone, citados en Martínez-Vivot, p. 131, 2015).

Asimismo, dentro del cuestionario se incluyó una pregunta de autoevaluación del proyecto, preguntándoles a los alumnos qué calificación se pondrían por su participación en el proceso del proyecto de APS argumentando el porqué de su respuesta.

Rúbrica de evaluación de proyectos de APS (GREM)

En lo que respecta a la evaluación del proyecto de APS, se aplicó una rúbrica para la autoevaluación de experiencias de aprendizaje servicio, la cual es propuesta por el GREM de la Universitat de Barcelona (GREM, 2014).

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

Los dinamismos son elementos pedagógicos que organizados de acuerdo a fines, conforman de manera global las experiencias de APS (Puig *et al*, 2015). Se distinguen doce dinamismos para el análisis de las experiencias de APS, los cuales a su vez se agrupan en tres apartados: básicos, pedagógicos y organizativos (Puig *et al*, 2015). Los básicos señalan a los elementos fundamentales que no pueden faltar en una experiencia de APS. Los pedagógicos son aquellos que abordan los elementos de formación que conforman la propuesta educativa del proyecto. Finalmente, los organizativos tratan sobre aspectos de logística de las instituciones implicadas en los proyectos (Puig *et al*, 2015).

Dinamismos Básicos

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

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

Niveles de las necesidades:

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

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

Niveles del Servicio:

1.- Simple. Servicio de corta duración compuesto por tareas sencillas cuya realización supone una exigencia e implicación limitadas.
2.- Continuado. Servicio de duración prolongada compuesto por tareas repetitivas y/o fáciles de aprender, cuya realización supone una exigencia e implicación moderadas.
3.- Complejo. Servicio de duración prolongada que permite adquirir experiencia y destreza en la realización de tareas de notable complejidad, cuya realización supone una exigencia e implicación elevadas.

4.- Creativo. Servicio de duración variable compuesto por tareas complejas que los propios participantes deben diseñar para resolver un problema que exige creatividad, lo que supone incluso una exigencia e implicación mayores.

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

Niveles del Sentido del Servicio:

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

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

Niveles del Aprendizaje:

- 1.- Espontáneo.** Los aprendizajes no están programados y tampoco existen actividades pensadas para facilitarlos; se adquieren de modo informal durante el servicio.
- 2.- Planificado.** Los aprendizajes se programan de acuerdo con el currículum o proyecto educativo y se diseñan actividades para adquirirlos, sin contemplar necesariamente su relación con el servicio.

3.- Útil. Los aprendizajes planificados y las actividades formativas tienen una estrecha relación con el servicio. Su adquisición favorece una mejor calidad de la intervención.

4.- Innovador. Los aprendizajes se adquieren a partir de una actividad investigadora, están relacionados con el currículum o proyecto educativo y se vinculan directamente con el servicio a la comunidad.

Dinamismos pedagógicos

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

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

Niveles de la Participación:

1.- Cerrada. Los participantes se limitan a realizar las tareas que previamente se han programado para el desarrollo de la actividad, sin la posibilidad de introducir modificaciones a la propuesta inicial.

2.- Delimitada. Los participantes realizan aportaciones puntuales requeridas por los educadores en distintos momentos del proceso.

3.- Compartida. Los participantes comparten con sus educadores la responsabilidad en el diseño y desarrollo del conjunto de la actividad

4.- Liderada. Los participantes se convierten en promotores y responsables del proyecto de modo que intervienen en todas sus fases, decidiendo sobre los diferentes aspectos relevantes.

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

Niveles del trabajo en equipo:

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

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

Niveles de la reflexión:

- | |
|---|
| 1.- Difusa. La actividad reflexiva no está prevista, ni se proponen tareas para impulsarla, aunque de modo natural puede pensarse y someterse a debate la propia experiencia. |
| 2.- Puntual. La reflexión está programada y hay tareas previstas para facilitarla, aunque ocupa sólo un tiempo limitado y separado del curso de las actividades del proyecto. |
| 3.- Continua. Además de contar con momentos y tareas de reflexión, los participantes llevan a cabo ejercicios reflexivos durante la realización de todo el proyecto. |
| 4.- Productiva. La reflexión, además de prevista y continuada, implica a los participantes en una actividad de síntesis o de creación que produce una nueva aportación a la comunidad. |

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

Niveles del reconocimiento:

- | |
|---|
| 1.- Casual . No hay actividades de reconocimiento previstas, aunque de manera espontánea los diferentes agentes que intervienen pueden agradecer y valorar la tarea realizada por los protagonistas. |
| 2.- Intencionado . Los educadores organizan actividades destinadas a reforzar positivamente el trabajo de los participantes y/o a celebrar la finalización del servicio. |
| 3.- Recíproco . Los beneficiarios del servicio y/o las entidades sociales, a menudo en colaboración con los educadores, llevan a cabo iniciativas para expresar su gratitud y celebrar el éxito del servicio. |
| 4.- Público . El reconocimiento a los participantes adquiere una dimensión pública, bien porque la actividad se ha dado a conocer a la ciudadanía, o bien porque la administración la agradece y difunde por su valor cívico |

Dinamismos organizativos

Los cuales abordan elementos logísticos e institucionales del APS.

El Partenariado: Es una vinculación, colaboración o acuerdo entre al menos una entidad social y la institución escolar, los cuales proporcionan los recursos para llevar a cabo los proyectos.

Niveles del Partenariado:

- | |
|--|
| 1.- Unilateral . En el proyecto participa una sola organización, normalmente educativa, bien porque se accede directamente al espacio de servicio, o bien porque el receptor forma parte de la organización que lo impulsa. |
|--|

2.- Dirigido. En el proyecto participan, al menos, dos organizaciones: la educativa que lo planifica y lleva a cabo y la entidad social que se limita a ofrecer el espacio de servicio.
3.- Pactado. Al menos dos organizaciones –una educativa y otra social– acuerdan conjuntamente las condiciones de aplicación de un proyecto de aprendizaje servicio diseñado exclusivamente por una de ellas.
4.- Integrado. Las organizaciones implicadas en el proyecto lo diseñan y aplican conjuntamente, desde el inicio hasta el final del proceso.

La consolidación en los centros y en las entidades: es un proceso gradual que se desarrolla tanto en las entidades sociales como en las escuelas. Implica la permanencia y afianzamiento de los proyectos de APS en cada una de las instituciones.

Niveles de la consolidación en el centro educativo

1.- Incipiente. El aprendizaje servicio se conoce a causa de un proyecto que ya lleva a cabo algún educador/a o debido a la presentación de una experiencia de otro centro.
2.- Aceptada. Los proyectos de aprendizaje servicio de iniciativa personal tienen el reconocimiento del equipo directivo del centro y el respaldo de parte del profesorado.
3.- Integrada. El aprendizaje servicio está presente en más de un nivel educativo, se vincula al currículum de diferentes materias, tiene implicaciones en la metodología y en la organización del centro.
4.- Identitaria. El aprendizaje servicio forma parte de la cultura del centro, consta en su proyecto educativo y el centro lo presenta como un rasgo de su identidad.

Niveles de la consolidación en la entidad social:

1.- Incipiente. El aprendizaje servicio se conoce porque ya se ha participado en alguna experiencia puntual o debido a la presentación del proyecto de otra entidad.
2.- Aceptada. Los proyectos de aprendizaje servicio tienen el reconocimiento de la dirección y de los profesionales de la entidad, que aceptan la función educadora de la organización.
3.- Integrada. El aprendizaje servicio está presente en el programa de actividades de la entidad, que cuenta con la estructura y el personal necesarios para asegurar su implementación.
4.- Identitaria. El aprendizaje servicio forma parte del ideario de la entidad, que lo presenta como un rasgo propio de su identidad y lo dota de los recursos necesarios para asegurar su implementación.

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

5. PROYECTO DE APRENDIZAJE-SERVICIO

En el presente apartado se expone de manera detallada el proyecto de intervención que se realizó en la escuela secundaria.

Si bien es cierto que los proyectos de Aprendizaje-Servicio pueden ser muy flexibles y variados, pues dependen de los objetivos, los usuarios, los beneficiarios, las acciones y el contexto, lo que puede llevar a pensar que no hay dos proyectos

iguales (Palos, 2015), es también cierto que todo proyecto de aprendizaje servicio debe de tener por lo menos cinco etapas bien definidas, las cuales son: idear, planificar, realizar y seguir, evaluar, cerrar y difundir (Puig y otros, 2007, citado en Palos, 2015). Asimismo, dentro del grupo CLAYSS y basado en la propuesta de Tapia (2000a), se ha propuesto un itinerario con pautas claras y específicas para la realización de un proyecto de aprendizaje servicio, los cuales son: La motivación inicial, el diagnóstico, el diseño y la planificación, la ejecución y el cierre (Tapia, 2000a).

Por lo anterior es que se decidió realizar el proyecto a partir de ambas propuestas, siendo etapas generales de motivación, diagnóstico de necesidades, diseño y planeación del proyecto, ejecución del proyecto y evaluación del mismo, haciendo la acotación de que cada una de estas etapas presenta los matices propios del contexto en el que se realizaron.

Para ello se llevaron a cabo 22 sesiones de 45 minutos cada una, las cuales se realizaron en los meses de septiembre a octubre del 2015 dentro de los horarios de las asignaturas escolares.

Las sesiones se distribuyeron de la siguiente manera:



Figura 10 Sesiones trabajadas durante el proyecto con base en las etapas del Aprendizaje-Servicio. Fuente: Elaboración propia.

A continuación se detallan las actividades realizadas en cada una de las sesiones del proyecto de APS:

Etapa de Motivación		
Sesiones	Actividades	Asignatura
1	Actividades de cohesión grupal	Taller de conservación de alimentos
2	Actividades de cohesión grupal	Tutorías
Diagnóstico		
3 y 4	Aplicación de la Cartografía Social en la escuela y comunidad	Historia
5	Asamblea grupal para elegir la problemática a resolver	Formación Cívica y Ética
Etapa de Diseño y planificación		
6	Revisión de la temática “Evolución histórica en la preparación y conservación de alimentos”	Taller de conservación de alimentos
7	Revisión de la temática “Economía, estructura social y vida en el posclásico” (Martínez, Lara y Krauze 2009, 26 y 27).	Historia
8	Asamblea de grupo para designar a los estudiantes que realizarían la visita a la clínica de salud. El grupo también se puso de acuerdo para diseñar las preguntas a realizar a los médicos de la clínica de salud.	Taller de conservación de alimentos
9	Revisión del plato del buen comer y la jarra del bien beber	Taller de conservación de alimentos
10	Actividad de manera individual. Lectura “1.3 Repercusiones del desarrollo social en la vida personal” (Zagal, Ross y Martínez, 2013; 27 – 30) para posteriormente contestar la actividad “Para trabajar” (Zagal el al 2013; 30) cuya instrucción era “Escribe tres situaciones que te preocupen de tu escuela y cómo te estás “ocupando” para resolverlas.	Formación Cívica y Ética
11	Se dividió al grupo en 5 equipos a los cuales se les asignó una actividad en específico, las cuales fueron: 1.- Establecer el nombre del proyecto, 2.- Reconocer la problemática en la que se actuaría, 3.- Proponer los objetivos y las finalidades de la intervención, 4.- Proponer las actividades a realizar, 5.- Señalar los encargados de las actividades y los recursos a utilizar.	Tutorías
12	Visita a la clínica de salud con los estudiantes seleccionados por el grupo	Formación Cívica y Ética
13 y 14	Presentación al grupo del video de la entrevista con el médico de la clínica.	Formación Cívica y Ética

	Asamblea grupal para la elección de las actividades a realizar (Folletos, carteles, radio).	
Etapa de Ejecución y difusión		
15 y 16	Realización de folletos, carteles y guión de entrevista.	Tutorías
17	Visita a la radio de la Universidad Autónoma de Querétaro. Aplicación de la Bitácora de COL.	Formación Cívica y Ética
18	Difusión de los folletos en cada salón de la escuela secundaria	Todas las materias
19	Visita al centro de salud y a la comunidad para la difusión de carteles y folletos	Formación Cívica y Ética
20	Difusión de carteles y folletos en cada salón a los padres y madres de familia	Todas las materias
Etapa de Cierre y evaluación		
21	Aplicación de los cuestionarios de participación infantil y de Convivencia Escolar	Formación Cívica y Ética
22	Evaluación del proyecto con los docentes y el director de la secundaria mediante la rúbrica de evaluación de los proyectos de APS.	Todos los docentes y el director

Figura 11 Sesiones trabajadas en el proyecto del Aprendizaje-Servicio. Fuente: Elaboración propia.

La experiencia en resumen	
Los alumnos y alumnas de 3º de secundaria diagnosticaron la problemática de la obesidad y el sobrepeso en su comunidad, por lo que decidieron llevar a cabo una campaña de información acerca de los hábitos alimentarios sanos, haciendo la difusión del plato del buen comer y la jarra del bien beber mediante folletos, carteles y un programa de radio.	
Fecha de inicio: Agosto del 2015.	
Fecha de término: Octubre del 2015.	
Participantes: 30 estudiantes de tercer grado de educación secundaria del taller de conservación y preparación de alimentos, el cual está conformado por 12 mujeres y 18 hombres, con edades de 13 a 15 años.	

4 maestros de las asignaturas de Formación Cívica y Ética, Historia, Taller de Conservación de Alimentos y Tutoría.

Horas curriculares: 22 sesiones de 45 minutos cada una.

El contexto

La presente investigación se desarrolla en una Escuela Secundaria Técnica de la Comunidad de Tlacote el Bajo, Querétaro. La comunidad de Tlacote el Bajo, donde se encuentra ubicada la escuela, es una zona rural que cuenta con una población de 4394 habitantes (INEGI, 2010) con ejercicio laboral del 70% (empleados- obreros) y el restante de pequeños productores agropecuarios, predominando la de productor ejidatario, con un total de 77 miembros de la comunidad ejidal, la cual se organiza a través de un comisariado ejidal y de un subdelegado como representante civil del gobierno perteneciente a la delegación de Carrillo Puerto de la ciudad de Querétaro. La mayor parte de la población es alfabetizada, restando el 10% de la comunidad que no sabe leer ni escribir.

Al ser una escuela técnica, los objetivos que busca este tipo de sistema es formar a los estudiantes en alguna especialidad tecnológica ante la perspectiva de su consecuente incorporación al ámbito laboral, debido a lo anterior, en la escuela se imparten cuatro talleres los cuales son: Conservación e industrialización de alimentos, secretariado, agricultura y computación. La Institución consta de cinco edificios, además de un edificio del área pedagógica, uno de la administrativa y otro de la de servicios de intendencia. Cuenta con diez aulas didácticas, un taller de Conservación e Industrialización de Alimentos. La biblioteca fue dividida para ser utilizada como taller de Cómputo, y en la otra parte se ubica el aula didáctica. Actualmente la institución escolar está compuesta por tres directivos, 20 maestros frente a grupo, seis apoyos escolares, seis administrativos y siete intendentes, dando un total de 42 elementos del personal institucional. La institución da servicio a 449 alumnos, 160 de primer grado, 156 de segundo grado y 133 de tercer grado, acotando que cada uno de los grados se divide en cuatro grupos. Cabe señalar que dentro de la comunidad de Tlacote el Bajo, la escuela secundaria es la institución

educativa de mayor nivel educativo, por lo que la mayoría de los egresados ya no continúan con sus estudios y se insertan en la vida laboral de la comunidad, generalmente en fábricas, en el campo o en la práctica de algún oficio.

A continuación se describirá a detalle la experiencia de Aprendizaje-Servicio desarrollada en la escuela secundaria bajo los lineamientos de las etapas propuestas por el CLAYSS (2009).

5.1 Bienestar... estar bien en mi comunidad; proyecto de información y difusión de buenas prácticas alimentarias



Figura 12 Fachada de la Escuela Secundaria Técnica 16

La intención de realizar un proyecto de APS en una escuela secundaria técnica, tuvo como propósito el implementar este tipo de proyectos escolares en una modalidad educativa

que permite formar a los estudiantes mediante actividades y aprendizajes con respecto al campo de la Tecnología. Se busca, por lo tanto, un *saber hacer* expresado en el manejo de técnicas y procesos técnicos que permitan el desarrollo de proyectos para la satisfacción de necesidades e intereses de la sociedad (SEP, 2011c).

Para conseguir lo anterior es necesario que los estudiantes movilicen saberes y conocimientos técnicos, detecten necesidades en su contexto y apliquen las técnicas y procesos necesarios para su resolución. Por ello resultó de especial interés el aplicar una intervención desde el punto de vista de los Proyectos de

Aprendizaje-Servicio, puesto que su valor pedagógico básico es el de vincular los conocimientos teóricos con la práctica de los estudiantes dentro de un contexto real que les permita mejorar el lugar en el que habitan.

Es conveniente señalar que tanto el cuerpo directivo como los maestros de la institución, fueron elementos fundamentales para que este proyecto pudiera llevarse a cabo. En primer lugar, el director de la escuela nos ha abierto la institución desde hace un par de años atrás en otras actividades de intervención educativa, lo que permite una apertura a la innovación educativa. Por otro lado, los maestros y maestras de la escuela, han sido claves para que los proyectos propuestos en la institución lleguen a buen término, puesto que son ellos los que se encargan de aplicar las actividades correspondientes. Si bien es cierto que el proyecto de APS fue diseñado por el investigador, es también cierto que fueron los alumnos y docentes de la escuela los cuales se lo apropiaron y lo realizaron de manera conjunta.



Figura 13 Principios y valores de la Escuela Secundaria Técnica 16. Tlacote el Bajo, Querétaro.

Así, antes de comenzar el proyecto se platicó con los directivos y con el cuerpo docente dándoles a conocer las características de los proyectos de Aprendizaje-Servicio y solicitándoles su apoyo para su ejecución. En esa misma

junta, los profesores y el director, decidieron que el grupo con el que podíamos trabajar era el de 3ºC, en ese tiempo alumnos de segundo año que estaban por terminar el ciclo escolar, del Taller de Conservación de Alimentos. Asimismo, los docentes que se comprometieron a realizar el proyecto fueron los de las asignaturas de Formación Cívica y Ética, Tutorías, Taller de Conservación de Alimentos e Historia.

Debido a lo anterior y con la intención de que los padres y madres de familia fueran informados del proyecto, se tuvo una plática con ellos en la última junta para firma de boletas de los estudiantes. En esta plática el mediador señaló la importancia e implicación del proyecto de APS, con la finalidad de solucionar algunas problemáticas comunitarias y la oportunidad que tenían sus hijos de participar en actividades de estas



Figura 14 Estudiantes del grupo de 3º C

características, señalándoles de manera específica que el proyecto se llevaría a cabo dentro del horario escolar y que no implicaba realizar actividades extraescolares. Finalmente los padres y madres de familia anotaron su nombre y firma en un documento en donde daban su aprobación para llevar a cabo las actividades del proyecto.

Antes de iniciar la experiencia de APS, se aplicaron los cuestionarios de Convivencia Escolar y de Participación Infantil con el objetivo de conocer las ideas,

formas y ámbitos de participación del alumnado, sirviendo también como elemento de inicio para el proyecto de APS.

Motivación inicial: conocernos antes de actuar

Iniciar una experiencia de Aprendizaje-Servicio en una institución educativa implica un cambio de mirada en cuanto a la forma de conceptualizar el proceso de enseñanza aprendizaje. Implica al mismo tiempo, generar un proceso de reflexión de todos los subsistemas que componen la institución escolar, puesto que para que un proyecto funcione es necesario la participación activa y responsable los alumnos, la dedicación y organización de actividades por parte de los maestros y directivos, así como el apoyo y la vinculación de la comunidad. Se requiere, en suma, ser una institución democrática que permita y aliente la participación en todos sus niveles, poniendo especial énfasis en el protagonismo que los niños, niñas y adolescentes lleven a cabo en los diferentes espacios.

Para comenzar el trabajo con los estudiantes, se llevaron a cabo dos sesiones que permitieran el acercamiento entre el mediador-investigador y el alumnado. En estas sesiones, los alumnos fueron informados con respecto de la intención de realizar una actividad que permitiera solucionar una problemática de su entorno. Igualmente, se realizaron actividades de cohesión grupal con los estudiantes mediante dinámicas que permitieran fomentar la confianza y la cooperación entre el grupo.



Figura 15 Actividades de cohesión grupal con el grupo de estudiantes.



Figura 16 Alumnos y alumnas realizando la dinámica "Características personales".

Los alumnos, que en un principio se encontraban reacios a las actividades, poco a poco se mostraron más abiertos y receptivos a las actividades, logrando inclusive que estos se agruparan y platicaran con compañeros con los que, según lo dijeron después en la bitácora de COL, habían tenido poco contacto personal.

El diagnóstico: analizar nuestro entorno y sus problemáticas para actuar



Figura 17 Construcción del mapa de la escuela

El proceso que se realizó para llevar a cabo el diagnóstico de las necesidades de la comunidad, se concretó a partir de la herramienta de planificación y transformación social denominada Cartografía Social, la cual permitió visualizar, discutir, dialogar y reconocer, focos de interés y problemáticas en la realidad de la comunidad. Se decidió utilizar dicha técnica en razón de que la Cartografía Social tiene como finalidad que un grupo

social determinado, pueda tener un acercamiento real y de representación social del espacio geográfico, socio-económico, histórico-cultural en el que habita, lo que permite reconocer las circunstancias físicas en las que se viven los sujetos (Carvajal, 2005). Esta técnica permite reconocer las formas en que los individuos se identifican con un área determinada a la que consideran propia, significándola de diferentes formas, haciéndola suya, lo que posibilita observar el sentido de pertenencia hacia su comunidad. Mediante esta herramienta se construye conocimiento por medio de la elaboración de mapas a través del acercamiento al espacio comunitario (Carvajal, 2005). La elaboración de conocimientos viene de la mano con la construcción colectiva del mapa, lo que permite dibujar la realidad (Preciado, Restrepo y Velasco, 1999).



Figura 18 Estudiantes dibujando el mapa de su escuela



Figura 19 Mapa social

La construcción del mapa social del diagnóstico de las necesidades se elaboró en dos sesiones en la asignatura de Historia. En la primera sesión, se les

solicitó a los estudiantes que tomaran dos fotografías de su escuela mediante el uso de algún aparato móvil; la primera de ellas haría mención del lugar que más les gusta de la institución, mientras que la otra fotografía daría cuenta del lugar de su secundaria que les gustaría cambiar para mejorarlo. Para ello, el modulo completo de la sesión los alumnos y alumnas recorrieron su escuela fotografiando los lugares que más les llamaron la atención, así como los espacios que desde su punto de vista, debían ser mejorados. Al terminar la actividad se les solicitó que mandaran sus fotos al mediador, con el propósito que éste imprimiera las fotografías para el modulo siguiente. Asimismo, y debido a que también se buscó que los estudiantes diagnosticaran una necesidad en su comunidad, se les pidió que ese día de camino a su casa, escribieran en su cuaderno lo que les gustaría cambiar o mejorar de su comunidad. Esto último se pensó de esta manera debido a que como el centro escolar se ubica en un contexto de elevada violencia, venta de drogas y escasa vigilancia policial, no se quiso exponer a los estudiantes a algún peligro, puesto que sacar fotografías en el espacio de la comunidad, suponía poner de manera innecesaria a los alumnos en situaciones de riesgo para su persona, por lo que se les solicitó que en vez de sacar fotografías escribieran lo que les había llamado la atención.



Figura 20 Mapa social y fotografías de los espacios detectados para su modificación.

En la segunda sesión destinada al diagnóstico de necesidades, los estudiantes dibujaron un mapa de su escuela de manera colectiva, dándoles la libertad para realizarlo de la forma y las dimensiones que quisieran. Al terminar de

dibujar el mapa de su escuela, se les proporcionaron las fotografías que habían tomado en la primera sesión y se les solicitó que las fueran colocando en el mapa en el espacio en correspondiente de su escuela. Al mismo tiempo, se les pidió a cada uno de los alumnos que explicaran a sus demás compañeros las razones, intereses y motivaciones por las cuales habían elegido para fotografiar esos lugares y el por qué querían modificar ese espacio. Para complementar esta actividad, los estudiantes también explicaron qué lugares habían seleccionado de su comunidad como los espacios que no les gustaban y que querían mejorar.

De este ejercicio y tomando en cuenta los espacios seleccionados tanto de la escuela como de la comunidad, se hizo una lista en el pintarrón enumerando los espacios que habían sido señalados como posibles para su mejora y en los que la mayoría de los estudiantes habían coincidido.

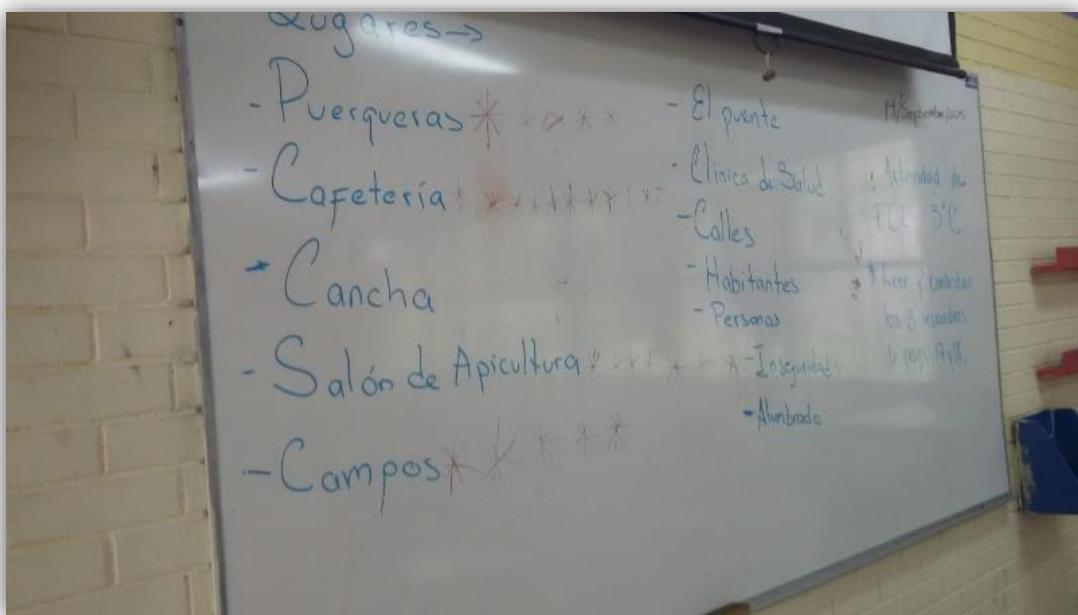


Figura 21 Temáticas detectadas como puntos a modificar tanto en la escuela como en la comunidad.

De esta actividad surgieron los siguientes lugares para su modificación:

Escuela:

- Establo (suciedad)
- Cafetería (Tipo de alimentación)
- Cancha (No están habilitadas para jugar futbol)
- Salón de apicultura (Suciedad)
- Campos (Que sean habilitados para jugar Beisbol)

Comunidad:

- Puente de la carretera (Peligroso y sin señalamientos)
- Clínica de Salud (Obesidad y sobrepeso en la comunidad)
- Calles (Sucias y sin pavimentar)
- Habitantes/Personas (Delincuencia en la comunidad)
- Inseguridad (No hay un buen alumbrado en la comunidad)

En la sesión posterior, realizada en la materia de Formación Cívica y Ética, los estudiantes discutieron de manera grupal los temas que habían surgido a partir del diagnóstico por medio de la cartografía social. Cada una de las temáticas fue analizada por los estudiantes con la intención de seleccionar una y trabajar en ella para su resolución. En esta actividad resulta importante destacar que las temáticas no solamente versaron sobre los espacios físicos de la escuela y la comunidad, también surgieron temas con respecto al trato que hay entre docentes y alumnos en la escuela, en la forma en cómo algunos profesores dan su materia, en la calidad de las relaciones entre alumnos, en las problemáticas que hay de violencia y narcomenudeo de la comunidad y en especial con respecto al clima de inseguridad que los alumnos perciben en su contexto comunitario.

Para cada una de estas situaciones se realizaron propuestas para su intervención, mediante una lluvia de ideas se proponían soluciones que iban siendo descartadas por su poca viabilidad o por no ponerse de acuerdo entre los estudiantes. Al final de la asamblea, los estudiantes se decantaron por la elección de dos temas principales para su resolución, ambas problemáticas se relacionaban directamente con el hecho de que el grupo estudiaba en el taller de conservación de alimentos. Así uno de los temas elegidos fue el hecho de cambiar el tipo de dieta que se les proporcionaba en la cafetería de la escuela debido a que los alumnos consideraban que no era una alimentación adecuada y equilibrada. La segunda temática elegida surgió a partir de una plática que los estudiantes tuvieron con personal de la clínica de salud de la comunidad dentro de las actividades de la semana de salud de la escuela secundaria. Los chicos y chicas referían su preocupación con referencia a los altos índices de obesidad y sobrepeso que

existían en su comunidad, lo que movilizó su interés por tratar de informar a la población de los riesgos que representa para la salud el tener exceso de peso.

Finalmente y mediante una votación conducida por los mismos alumnos, decidieron intervenir en la problemática de la obesidad y sobrepeso de su comunidad.

Diseño y planeación: Una problemática de peso

A partir de la elección del tema, los y las estudiantes comenzaron a realizar una búsqueda de información que les permitiera conocer de mejor forma la problemática que habían elegido, es decir, del tema referido a la obesidad y el sobrepeso con la intención de solucionar el problema en su comunidad.



Figura 22 Alumnos seleccionados para realizar la entrevista en el centro de salud.

Lo primero que se decidió fue ir directamente a la Clínica de Salud de la comunidad para allegarse de mayor información sobre las causas, consecuencias y posibles soluciones con respecto a la obesidad y sobrepeso.

Para lo anterior los alumnos se pusieron de acuerdo con respecto a las preguntas que querían realizar, actividad que llevaron a cabo junto con el maestro del taller de conservación de alimentos, destinando una sesión completa para esta actividad. Teniendo la guía de preguntas y debido a que en ese momento no era posible ni práctico que todo el salón saliera a la clínica, los estudiantes decidieron elegir a tres de sus compañeros para que los representaran y acudieran a realizar la entrevista. La elección de los estudiantes que realizarían las preguntas a los médicos de la clínica fue una de las primeras actividades en las que los alumnos hicieron suyo el proyecto y determinaron de manera autónoma la forma en cómo

debían ser elegidos los representantes. En un principio tres estudiantes se ofrecieron de manera voluntaria, sin embargo, el grupo no estuvo de acuerdo con ellos, por lo que de manera colectiva se propusieron a otros tres estudiantes, sin embargo estos últimos no aceptan el cargo. Uno de los estudiantes desde su lugar propone que mejor sea por sorteo para que todos puedan tener las mismas oportunidades y decidir si quieren ir o no y que el mediador sea el que diga los tres números. El grupo vota por esta iniciativa y así se lleva a cabo la elección de los representantes.

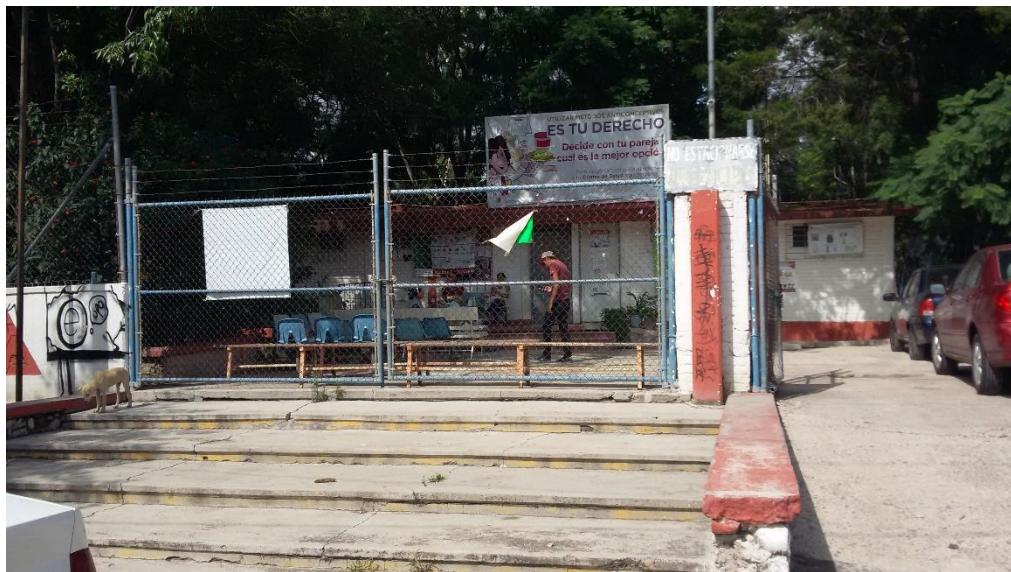


Figura 23 Centro de salud de Tlacote el Bajo, Querétaro.

La salida de la institución educativa también representó en un principio una problemática para la realización del proyecto, primero por los índices de violencia que se registran en la comunidad y segundo, por las instancias por las que debe solicitarse el permiso. Fue así que para solicitar el permiso correspondiente, los alumnos seleccionados para asistir a la clínica, mediante la guía y apoyo del mediador, redactaron una carta dirigida al director de la escuela en donde detallaban las actividades a realizar, al mismo tiempo que el mediador se comprometió a llevar y traer de vuelta a los alumnos. Resultó muy importante que este permiso solicitado al director fuera al mismo tiempo enviado a los padres y

madres de familia, los cuales estaban informados del proyecto debido a la plática que se tuvo con ellos antes del inicio del mismo, por lo que se consiguió también su anuencia para esta actividad.

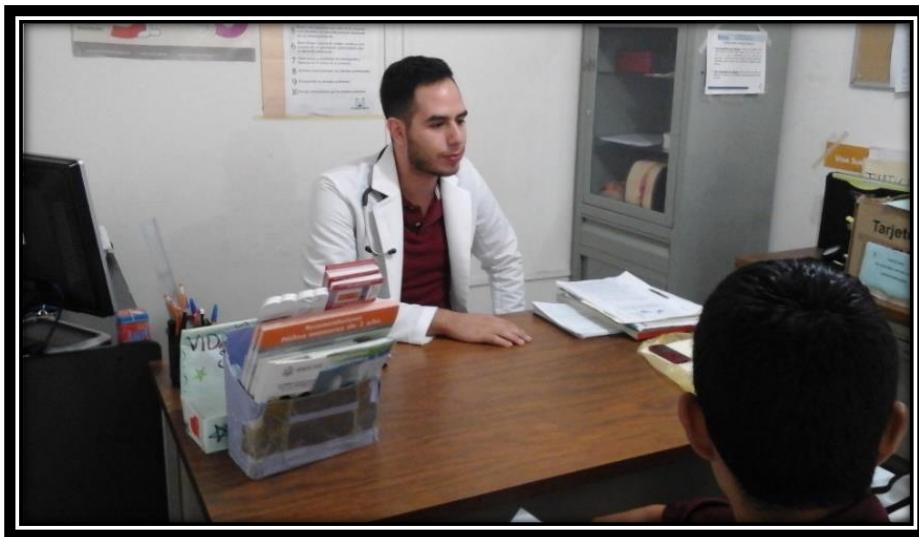


Figura 24 Dr. Rogelio López Guzmán, entrevistado por estudiantes de la secundaria.

La visita a la clínica de salud se llevó a cabo en la sesión de Formación Cívica y Ética. El mediador acompañó a los alumnos quienes realizaron las preguntas correspondientes al médico de la clínica.

Las preguntas realizadas por los estudiantes fueron las siguientes:

1. ¿Qué es la obesidad y el sobrepeso?
2. ¿Cuáles son las causas que provocan la obesidad y sobrepeso?
3. ¿Qué porcentaje de los usuarios que acuden a la clínica presentan obesidad o sobrepeso?
4. ¿Qué enfermedades se derivan de la obesidad y el sobrepeso?
5. ¿Qué se recomienda para combatir la obesidad y el sobrepeso?
6. ¿Qué tipo de dieta o alimentos nos permiten disminuir los niveles de obesidad y sobrepeso?
7. ¿Cómo podemos cambiar la alimentación de nuestra familia, escuela y comunidad?
8. ¿Cómo podemos ayudar o apoyar a la clínica de salud nosotros como estudiantes del taller de conservación de alimentos?

Debido a que la mayor parte del grupo no pudo asistir a la clínica, se realizó un video de entrevista, con la intención de que los demás compañeros del grupo se enteraran de la información que el médico de la clínica de salud les había proporcionado a sus compañeros.

En una sesión posterior fue proyectado el video a todos los alumnos del grupo.

Para la vinculación pedagógica de las asignaturas de Tutorías, Formación Cívica y Ética, Historia y el Taller de Conservación de Alimentos. Los profesores que intervinieron en el proyecto, al conocer la problemática que habían detectado los estudiantes, se dieron a la tarea de vincular la práctica con la teoría. Así, los docentes seleccionaron contenidos y aprendizajes que los alumnos deberían aprender en el primer bimestre del tercer año de secundaria, mediante la resolución de la problemática detectada, quedando de la siguiente manera:

Asignatura	Competencias	Aprendizajes esperados	Contenidos
Historia Bloque I. Las culturas prehispánicas y la conformación del Virreinato de Nueva España	<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión del tiempo y del espacio históricos • Formación de una conciencia histórica para la convivencia 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce las características políticas, sociales, económicas y culturales del mundo prehispánico. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sus zonas culturales y sus horizontes. La cosmovisión mesoamericana. Economía, estructura social y vida cotidiana en el Posclásico.
Tutorías Ámbito III. Convivencia en el aula y en la escuela	<ul style="list-style-type: none"> • Desplegar habilidades y conocimientos para el fortalecimiento del desarrollo personal y social del alumnado 	<ul style="list-style-type: none"> • Favorecer el diálogo y la solución pacífica de los conflictos así como la toma de decisiones de manera colectiva. 	<ul style="list-style-type: none"> • Plantear diversas estrategias que favorezcan la expresión y acción de los alumnos en torno a temas que les atañen directamente.
Taller de Conservación de Alimentos	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer las innovaciones técnicas en el contexto mundial, 	<ul style="list-style-type: none"> • Identifican las características de un proceso de innovación como 	<ul style="list-style-type: none"> • La innovación como proceso para la satisfacción de

Bloque I. Tecnología, información e innovación	nacional, regional y local.	parte del cambio técnico.	necesidades e intereses. • Las innovaciones técnicas en la preparación, conservación e industrialización de alimentos a lo largo de la historia.
Formación Cívica y Ética Bloque I. Los retos del desarrollo personal y social	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento y cuidado de sí mismo • Autorregulación y ejercicio responsable de la libertad • Sentido de pertenencia a su comunidad, la nación y la humanidad 	<ul style="list-style-type: none"> • Propone acciones colectivas para enfrentar problemas de orden social y ambiental que afectan a la comunidad, al país y la humanidad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Toma de decisiones colectivas ante problemáticas de orden social y ambiental que afectan a un grupo, una comunidad, una organización social o una nación: salud, pobreza, desempleo, inseguridad, violencia, corrupción, falta de equidad de género y deterioro ambiental, entre otros.

Figura 25 Aprendizajes esperados, propósitos, competencias y contenidos para cada una de las materias del proyecto participativo.

Fue así que los docentes realizaron actividades en donde se pudiera unir el contenido temático de la materia con la problemática elegida por los alumnos.

Por ejemplo, en la materia de Formación Cívica y Ética, se les pidió a los estudiantes que leyieran de manera individual la lectura “1.3 Repercusiones del desarrollo social en la vida personal” (Zagal, Ross y Martínez, 2013, p. 27 – 30) para posteriormente contestar la actividad “Para trabajar” (Zagal *et al* 2013, p. 30) cuya instrucción era *Escribe tres situaciones que te preoculen de tu escuela y cómo te estás “ocupando” para resolverlas. Si todavía no estás haciendo algo en particular, puedes escribir ideas o iniciativas que tengas en mente*” (Zagal *et al* 2013, p. 30).

Como esta actividad se realizó después de la Cartografía Social, la temática de la obesidad y sobrepeso fue una de las situaciones retomadas por los alumnos y por la docente, lo que implicó que los estudiantes propusieran ideas para su resolución en la misma actividad escolar.

En la asignatura de Historia se les pidió a los alumnos que leyeron el apartado del libro “Economía, estructura social y vida en el posclásico” (Martínez, Lara y Krauze 2009, p. 26 y 27). Posteriormente, se les solicitó que en equipo respondieran las preguntas del libro localizadas en el apartado “construye tu conocimiento” (Martínez et al 2009, p. 27), las cuales tienen que ver con los alimentos que conocen y los que han consumido, señalando al mismo tiempo cuál es la influencia del legado mesoamericano en la alimentación y forma de vida de los mexicanos, al mismo tiempo que se les pidió analizar qué diferencias y semejanzas hay en el tipo de alimentación de las culturas prehispánicas en comparación con la forma de alimentación actual. De la información que obtuvieron en las preguntas anteriores, se les solicitó que destacaran la información útil para el tema de la obesidad y el sobrepeso que se estaba investigando en el proyecto. En esta actividad se llevó a cabo una reflexión acerca de cómo ha variado la forma de comer de los mexicanos y que consecuencias o efectos tiene en enfermedades como la obesidad y el sobrepeso.

Asimismo, en el Taller de preparación y conservación de alimentos se les solicitó que por equipos investigaran en internet la evolución histórica en la preparación y conservación de alimentos, desde el modo tradicional hasta el industrial, señalando 3 características principales que detectaron a lo largo de la historia de las civilizaciones:

Prehistoria: uso de cuevas de hielo para la conservación.

Edad Antigua: uso de la sal para la conservación.

Edad Moderna: uso, por primera vez, de la refrigeración mecánica.

Edad Contemporánea: uso de químicos y técnicas al vacío.

Posteriormente en plenaria se les pidió que comentaran ¿Qué ha cambiado?, ¿Qué permanece? ¿Cuáles son los procesos de innovación técnica? ¿Qué efectos

tiene esta forma de preparar y conservar alimentos en la actualidad en las problemáticas de salud de la población? ¿Qué relación tiene con la obesidad y el sobrepeso?

De esta forma fue como los docentes realizaron la vinculación de sus materias con la problemática de la obesidad y sobrepeso.

Ejecución: uniendo la teoría y la práctica

Teniendo la información necesaria para actuar, los estudiantes decidieron que los datos que habían recopilado se difundieran por medio de folletos, carteles y un programa de radio, en donde se explicaran los orígenes y consecuencias de la obesidad y el sobrepeso, mediante el uso del plato del buen comer y la jarra del bien beber.



Figura 26 Alumnas trabajando en los folletos de información.



Figura 27 Alumnas y alumnos trabajando en los carteles de información.

Para organizar la información se realizó una actividad de trabajo colaborativo propuesta por el docente y el investigador, en donde se diseñó un proyecto por medio del cual pudieran difundir la información que obtenida. Para ello se dividió al grupo en pequeños equipos los cuales tenían asignada una actividad, las cuales fueron: 1.- Establecer el nombre del proyecto, 2.- Reconocer la problemática en la que se actuaría, 3.- Proponer los objetivos y las finalidades de la intervención, 4.- Proponer las actividades a

realizar, 5.- Señalar los encargados de las actividades y los recursos a utilizar. Debido a que el proyecto era grupal, los equipos tuvieron que compartir su información y ponerse de acuerdo para presentar un proyecto único que sirvió como el plan de ruta que los estudiantes llevaron a cabo para la intervención de la problemática (Ver Anexo 1).



Figura 28 Estudiantes trabajando en el guión de entrevista para la radio

Problemática detectada

De acuerdo a datos proporcionados por el personal de la clínica de salud de Tlacote el Bajo, Querétaro, el porcentaje de personas que acuden a la clínica con problemas de obesidad y sobrepeso llegan casi al 80% de los usuarios niños y adultos, situación que, de acuerdo a la Organización Mundial de la Salud (2015), puede tener consecuencias como:

Enfermedades cardiovasculares (principalmente cardiopatía y accidente cerebrovascular); Diabetes; Trastornos del aparato locomotor (en especial la osteoartritis, una enfermedad degenerativa de las articulaciones muy discapacitante), y Algunos cánceres (del endometrio, la mama y el colon). Asimismo, la obesidad infantil se asocia con una mayor probabilidad de obesidad, muerte prematura y discapacidad en la edad adulta. Pero además de estos mayores riesgos futuros, los niños obesos sufren dificultad respiratoria, mayor riesgo de fracturas e hipertensión, y presentan marcadores tempranos de enfermedad cardiovascular, resistencia a la insulina y efectos psicológicos (OMS, 2015).

Ante esta situación, el Dr. Rogelio López Guzmán, responsable de la clínica de salud de Tlacote el Bajo, Querétaro, refirió en la entrevista que una de las mayores causas de dichas enfermedades son el desconocimiento y la poca

información que los pacientes de la clínica tienen. Por lo anterior, los jóvenes del grupo retomaron lo dicho por el médico y decidieron llevar a cabo acciones de difusión e información en la comunidad y en su escuela.

Para lo anterior, se vincularon de manera pedagógica las materias de Tutorías, Formación Cívica y Ética, Historia y el Taller de Conservación de Alimentos con la finalidad de resolver la problemática seleccionada.

Difusión: Informarnos para cuidarnos

A partir del diseño y la planificación llevada a cabo por los mismos estudiantes, decidieron que la información que habían recopilado se difundiera por medio de folletos, carteles y



Figura 30 Difusión de carteles y folletos en la clínica de salud

un programa de radio, en donde se explicaran los orígenes y consecuencias de la obesidad y el sobrepeso, haciendo hincapié en la prevención de las enfermedades

mediante el uso del plato del buen comer y la jarra del bien beber. Para lo anterior los estudiantes se dividieron en tres equipos, dos de los cuales trabajaron en los folletos y los carteles publicitarios,

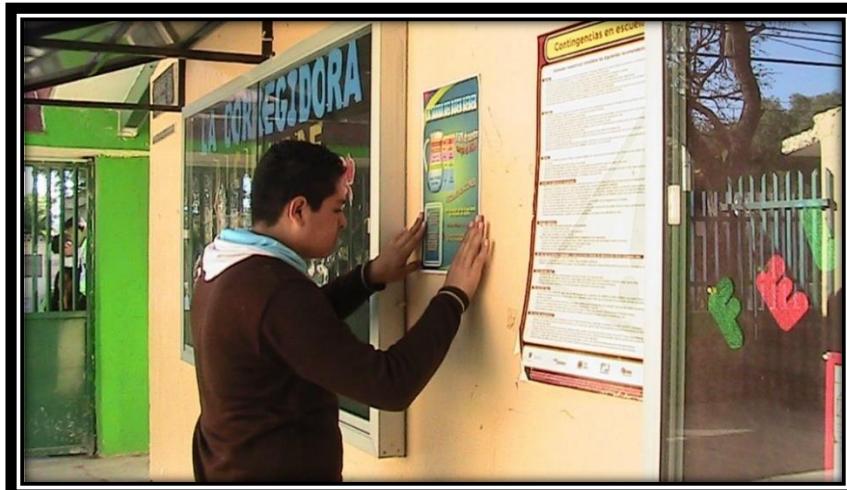


Figura 29 Difusión de carteles y folletos en escuela primaria de la comunidad.

y el tercero se hizo cargo de sistematizar la información para elaborar un guión destinado a la participación en un programa de radio. Es necesario destacar que en todo el proceso de organización y asignación de las tareas fueron los propios estudiantes los que las llevaron a cabo de manera autónoma.



Figura 31 Difusión de carteles y folletos con padres y madres de familia.

Fue así que con base en lo revisado en las asignaturas de Historia, Formación Cívica y Ética, Tutorías y Taller de Conservación, los alumnos crearon carteles y folletos cuyo contenido versaba sobre la obesidad y el sobrepeso.

Con respecto al programa de radio se ha de señalar la vinculación que se tuvo con la Universidad Autónoma de Querétaro. Debido a que los investigadores pertenecemos al Observatorio de la Convivencia Escolar de la Facultad de Psicología, se pudo obtener un enlace para que los estudiantes pudieran presentarse a un programa de la radio universitaria. La vinculación se hizo a través del programa Inter cambios, que tiene como finalidad el difundir acciones colectivas en favor de las principales necesidades y problemáticas sociales. Estas acciones se llevaron a cabo en las tres primeras semanas de octubre del 2015.

Debido a que resultaba muy importante para los alumnos y alumnas difundir la información en todos los espacios posibles, se llevaron a cabo visitas a todos los salones de la escuela secundaria, informando a sus compañeros sobre el proyecto que habían realizado y dando a conocer los folletos y los carteles.



Figura 32 Estudiantes y docentes visitan la clínica de salud para llevar folletos y carteles de información

Asimismo diez estudiantes (5 mujeres y 5 hombres) que habían elegido entre el grupo, junto con el apoyo de las docentes de Formación Cívica y Ética y de Tutorías, realizaron una visita al centro de salud, la escuela primaria, el quisco y la casa ejidal de la comunidad para llevar la información a los habitantes de Tlacote.

En suma, los alumnos habían conseguido realizar el proyecto planeado, desde su diagnóstico, diseño y ejecución, realizando una pequeña acción, que “ayudará a mejorar nuestra comunidad y la salud de las personas que viven aquí” según voz de Rafael, estudiante que participó en el programa de radio.

PROGRAMA DE RADIO UAQ



FOLLETO



(Jarra del buen beber. Norma Oficial Mexicana NOM-043-SSA2-2005)

La jarra del buen beber es una guía donde se ilustra la recomendación de bebidas saludables para la población mexicana.

La jarra cuenta con 6 niveles que representan las proporciones recomendadas para la población mexicana durante todo el día, especificando que cuando se habla de 1 vaso hace referencia a 240 ml.

Recomendaciones

- Bebe una mayor cantidad de agua natural que de líquidos con azúcares.
- Evita los refrescos y las aguas de sabor.
- Considera rehidratarse la mayor parte del día con pequeños tragos de agua.

¿Quiénes somos?

Para mayor información puedes consultarnos en la Escuela Secundaria Técnica No. 16 de Tlacote el Bajo, Querétaro, "José María Luis Mora"

Somos estudiantes del tercer año grupo "C" y nos encantaría recibir tus comentarios acerca de qué te pareció esta información y si tienes dudas sobre la misma.

Contacto:

Correo electrónico:
secutec16tercero@gmail.com



¿Cómo te alimentas ?

Campaña de difusión de buenas prácticas alimentarias



Sabías que...

¡El 85% de los pacientes que acuden a la clínica de salud de Tlacote el Bajo, Querétaro, padecen sobre peso u obesidad!



www.shutterstock.com - 247323902

De acuerdo a datos de la Clínica de Salud de Tlacote, (2015) casi nueve de cada diez pacientes que acuden a la Clínica de Salud presentan sobre peso u obesidad. situación que de acuerdo a la Organización Mundial de Salud (2015) conlleva a enfermedades cardiovasculares (principalmente cardiopatía y accidente cerebrovascular); diabetes; trastornos del aparato locomotor (en especial la osteoartritis, una enfermedad degenerativa de las articulaciones muy discapacitante), y algunos cánceres (del endometrio, la mama y el colon).

El sobre peso y la obesidad

El sobre peso y la obesidad se definen como una acumulación anormal o excesiva de grasa que puede ser perjudicial para la salud (OMS, 2015).

Para determinar si existe y el grado en el que se presenta, se utiliza el índice de masa corporal (IMC). Este se obtiene a partir de multiplicar por dos veces la altura y dividirla por el peso. La OMS define el sobre peso como un IMC igual o superior a 25, y la obesidad como un IMC igual o superior a 30.

Peso ideal	Sobre peso	Obesidad
 IMC 20.2 a 24.9	 IMC 25 a 29.9	 IMC 30 en adelante

Acciones de prevención

Para prevenir las enfermedades derivadas del sobre peso y la obesidad, te recomendamos que tengas en cuenta:

- Hacer ejercicio de manera cotidiana.
- Observar el plato del bien comer y la jarra del buen beber para que sepas qué y cuántos alimentos consumir.



(Plato del bien comer. Norma Oficial Mexicana NOM-043-SSA2-2005)

El plato del bien comer es un instrumento con propósitos de ayuda gráfica, para ilustrar como promover una dieta saludable, mediante la combinación y variación de los alimentos que integran la dieta.

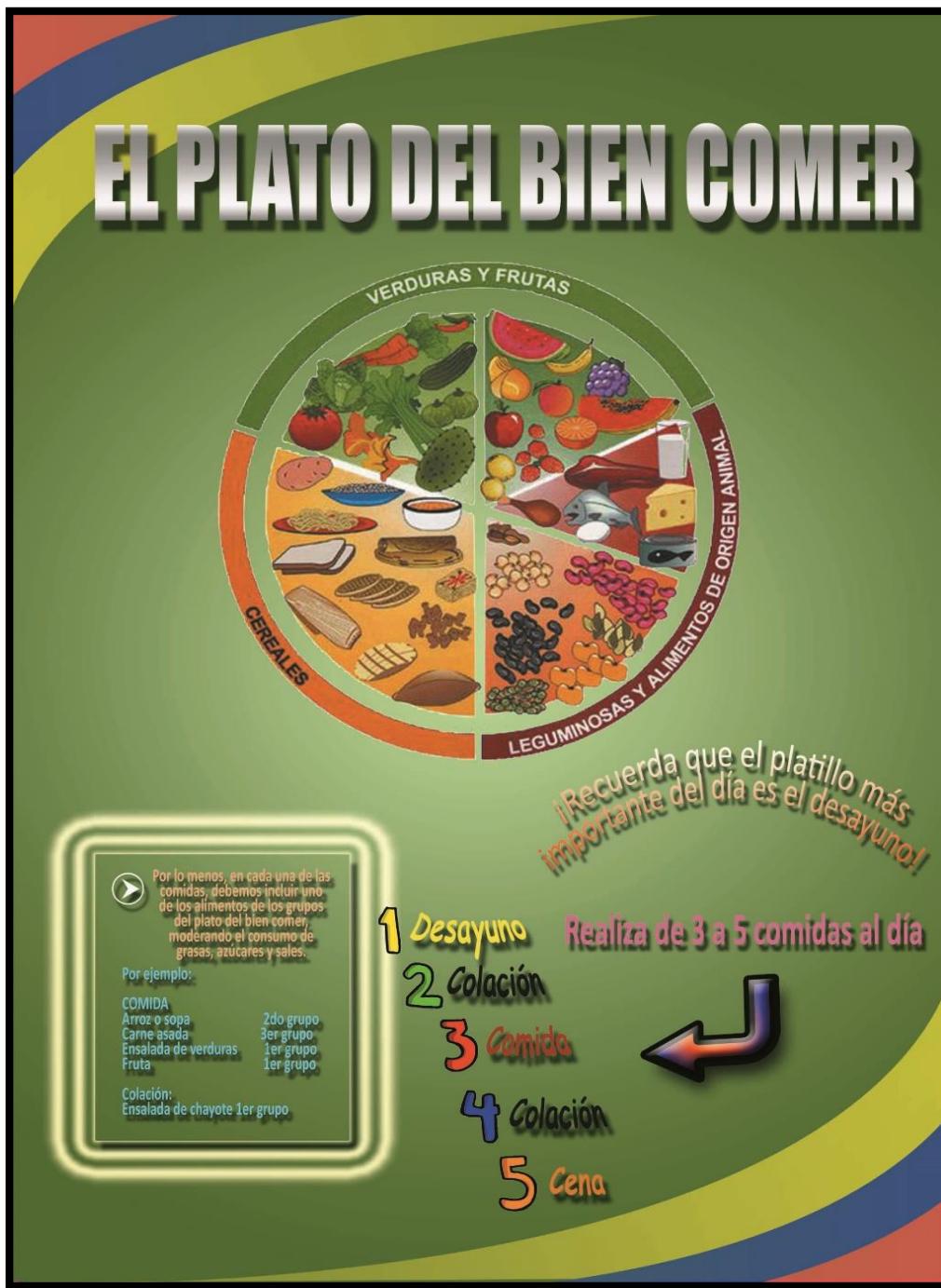
Recomendaciones:

- Incluye en cada comida mínimo un elemento de cada uno de los tres grupos de alimentos.
- Varía los alimentos de un día a otro. ☺
- Consuma muchas verduras y frutas; combina cereales con leguminosas y alimentos de origen animal y come pocos alimentos que contengan grasas, azúcar y sal.

JARRA DEL BUEN BEBER



PLATO DEL BIEN COMER



Cierre y evaluación del proyecto

La última etapa del proyecto permitió llevar a cabo un proceso de reflexión sobre lo ocurrido. Para ello se generaron espacios de diálogo con los estudiantes, los maestros y los directivos de la institución por medio de asambleas y la discusión en plenaria de los resultados, alcances dificultades y oportunidades que habían surgido en el desarrollo de las actividades. La reflexión de la experiencia, además de servir como un medio de evaluación de las actividades, sirvió para tomar nota acerca de las fortalezas y debilidades del proyecto¹. Los resultados encontrados señalaron que la experiencia de APS tuvo un impacto bastante destacado en los dinamismos de participación y aprendizaje ya que los estudiantes se convirtieron en agentes y responsables del proyecto de modo que intervienen en todas sus fases, decidiendo sobre los diferentes aspectos relevantes (GREM, 2014) al mismo tiempo que los aprendizajes fueron adquiridos a partir de una actividad investigadora, están relacionados con el currículum, vinculándose directamente con el servicio a la comunidad (GREM, 2014). Sin embargo, también se señaló que una de las debilidades de la experiencia es la poca consolidación de este tipo de proyectos en la escuela secundaria.

En lo que respecta a la evaluación de los aprendizajes curriculares, dependió exclusivamente de lo propuesto por los profesores para cada una de sus materias, los cuales evaluaron de acuerdo a su criterio y experiencia, proponiendo para ello cuestionarios de aprovechamiento, resolución de problemas, redacción de ensayos acerca del tema o la misma elaboración del material de información, los carteles y el folleto.

Al finalizar las actividades, se llevó a cabo un pequeño convivio en el cual se agradeció a los alumnos su interés, constancia y desempeño en el proyecto, quedando de común acuerdo repetir la experiencia en otra oportunidad.

Para concluir hemos de destacar que el proyecto de APS realizado por los estudiantes de tercero resultó ser una grata sorpresa para todos los agentes

¹ Los resultados de la evaluación por medio de la Rúbrica de Evaluación de Proyectos de Aprendizaje-Servicio propuesta por el GREM, se detallan en el capítulo de resultados de la investigación, páginas 191 a 195.

implicados. Los efectos positivos de la experiencia se vieron reconocidos por todos y cada uno de los participantes. De acuerdo al maestro de Taller de Conservación de alimentos “los alumnos demostraron que pueden hacer actividades que impactan en la sociedad, siendo respetuosos y responsables en todo momento con lo que hacían”. Para los directivos, por su parte, el proyecto representó una estrategia pedagógica más para el abordaje de las temáticas curriculares, “debido a que los conocimientos de los libros no sirven de nada si no se ejercitan en la realidad, lo cual representa una exigencia y finalidad del mismo sistema educativo mexicano”, señaló el director de la institución. Por su parte para los alumnos y alumnas de la institución la experiencia de participación generó sentimientos positivos además de ser una motivación para seguir realizando más proyectos, tal y como lo señala Angélica, alumna del grupo quien señaló que “es nuestra oportunidad de participar porque es la primera vez que salimos de nuestra institución para realizar este proyecto, porque siempre hacemos proyectos dentro de nuestra escuela con las materias, y ahora tenemos la oportunidad de salir e investigar afuera realidades diferentes y ayudar con lo que aprendemos en la escuela” .

Por supuesto, para los encargados del proyecto la experiencia resultó beneficiosa en diferentes aspectos: En primer lugar se destaca el grado de implicación y de participación de los alumnos y alumnas, puesto que ellos fueron los que diagnosticaron, diseñaron y llevaron a cabo la ejecución del proyecto, todo ello desde su perspectiva y propuestas; y en segundo lugar, representa un aliciente para su implementación en otros grupos de la escuela y desde otras temáticas, debido a que la impresión que causó el proyecto en los directivos, docentes y alumnos fue positiva.

Así, se ha de señalar de manera optimista, la pertinencia de la aplicación de este tipo de proyectos como una estrategia que permite generar la participación y el protagonismo de los niños, niñas y adolescentes, formándolos en habilidades y competencias ciudadanas al mismo tiempo que adquieren conocimientos escolares.

Actividades de los estudiantes:

Detección y diagnóstico de necesidades
Diseño de un proyecto de intervención
Ejecución del proyecto
Creación de folletos y carteles informativos
Participación en un programa de radio

Impacto

En los estudiantes:

Fortalecimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje.
Desarrollo de competencias y habilidades sociales.
Mejora de la participación y la convivencia democrática.

En la escuela:

Nuevas estrategias pedagógicas
Transversalidad de conocimientos
Articulación de diferentes asignaturas
Trabajo colaborativo entre algunos docentes de la escuela.

En la comunidad:

Acercamiento de la escuela como espacio de conocimientos e información.
Vinculación con las problemáticas sociales comunitarias.
Creación de redes institucionales (Escuela- Centro de Salud).

6. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Dado que se trata de un estudio de caso cuya finalidad es entender las particularidades de un fenómeno en un contexto particular, se aplicaron diversos instrumentos como ya se mencionó en el apartado de metodología.

Con la intención de presentar la información obtenida por medio de las diferentes técnicas e instrumentos aplicados. A continuación se describen los resultados teniendo como base los objetivos del trabajo.

Los datos obtenidos del cuestionario se transcribieron en el programa de Excel; posteriormente, las respuestas fueron agrupadas por tipos de respuestas en razón de su parecido o similitud conceptual y temática, lo que generó la creación de categorías para cada uno de los tipos de respuesta. Seguido de ello, con las respuestas agrupadas en categorías se calcularon porcentajes de frecuencias para cada una de éstas. Debido a lo anterior, se hace la aclaración de que como se podían dar más de una respuesta a cada pregunta, estas podían ser agrupadas en más de una categoría, por ello es que las frecuencias no corresponden a la cantidad total de sujetos encuestados y entrevistados, sino más bien al número de frecuencia con la que apareció la respuesta en alguna temática.

En lo referente a la bitácora de COL, el diario de campo y el cuestionario de autoevaluación, también fueron transcritos para posteriormente, ser clasificados de acuerdo a las categorías de participación infantil propuestas por Trilla y Novella, así como las categorías de convivencia escolar y de percepción del clima escolar respectivamente.

El presente capítulo se inicia con el análisis de las ideas sobre participación infantil de los estudiantes. Posteriormente se estudian los grados y formas de participación que los alumnos mostraron dentro del proceso de realización y ejecución del proyecto de APS. Finalmente se da cuenta de las implicaciones que tuvo la participación del alumnado en el proyecto de APS en relación a la mejora o no de la convivencia democrática de su salón.

6.1 Ideas sobre participación infantil

Para conocer las ideas que los adolescentes presentaban acerca de la participación, se aplicaron dos instrumentos, un cuestionario y una entrevista semiestructurada.

A continuación se presentan los resultados de las entrevistas. Para organizar los resultados de este instrumento se transcribieron las respuestas y posteriormente se agruparon las que resultaran conceptualmente parecidas, lo cual generó tipos de respuestas para cada una de las preguntas. Seguido de ello, se calcularon porcentajes de frecuencia, los cuales se presentan en tablas.

Tabla 1:

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

Respuestas	Porcentajes	
	Pre test	Post test
Dar una opinión	41%	52%
Tautológica	16%	3%
Es un derecho	13%	3%
Hablar o decir	9%	3%
Ayudar	6%	11%
Otras	6%	4%
Levantar la mano	3%	0%
Actividades escolares	3%	8%
No contestó	3%	0%
No sé	0%	0%
En democracia		5%
Dar ideas		11%

La Tabla 1 presenta los resultados de la pregunta, Cuándo escuchas la palabra participar, ¿en qué piensas? Como puede observarse, en el pre-test la respuesta que tuvo un mayor porcentaje fue *dar una opinión* (41%) seguida de la respuesta de tipo *tautológica* (16%), es decir cuando contestaban que participar era participar. En el post test se observa que al igual que en el pre-test la respuesta dar una opinión también se presenta como la que tiene mayores porcentajes (52%), en

segundo lugar se presentan las respuestas *ayudar* (11%) y *dar ideas* (11%). Lo anterior si bien es cierto que confirma la circunstancia de considerar a la opinión como la forma principal de participar, también abre la posibilidad a la entrada de ideas más complejas, como lo son la de *ayudar* y *dar ideas*, ambas respuestas implican ir más allá de la opinión, puesto que los alumnos señalaban en este tipo de respuestas la implicación o efecto que tendría su idea en la elaboración de alguna actividad como ayudar a alguien, en dar a conocer lo que se sabe y piensa, así como en la posibilidad de que eso que dice sea tomado en cuenta. Lo anterior puede ser clasificado, de acuerdo a Trilla y Novella (2014) en la categoría de la participación consultiva, debido a que los alumnos no solamente emiten una opinión, sino que la emisión de su idea implica escucharles y darles la oportunidad de intervenir en proyectos o actividades, en darles la posibilidad de ayudar y de permitir que su participación tenga efecto en los asuntos para los cuales se les consulta.

Ejemplo de lo anterior son las respuestas siguientes:

Aportar alguna idea para elaborar algo (alumno, 14 años)

Participar en algo o ayudar a alguien (alumna, 14 años)

Dar una opinión o integrarme en algún trabajo (alumna, 14 años)

En apoyar o hacer algo con alguien más (alumna, 13 años)

En trabajar en equipo (alumno, 14 años)

Después de analizar qué entienden los estudiantes por participar, se decidió estudiar también cuándo consideran que pueden participar, arrojando los siguientes resultados.

Tabla 2:

Porcentaje de frecuencia de respuestas a la pregunta "¿Cuándo participas?"

Respuestas	Porcentajes	
	Pre test	Post test
Cuando me lo piden/Me preguntan	28%	29%
Cuando es necesario	23%	13%

Cuando me dan la palabra/Me dejan	20%	13%
Otras	17%	13%
A veces	3%	0%
Cuando quiero	3%	3%
No contestó	3%	3%
Siempre	3%	11%
Me interesa o conozco un tema		15%

De acuerdo a lo expuesto en la Tabla 2, se puede observar que los alumnos señalaron en primer lugar del pre test, que participan cuando se les pide hacerlo o cuando les preguntan (28%), seguido de cuando es necesario (23%). Para el caso del post test, la primera respuesta fue la misma, es decir, cuando se los piden o cuando les preguntan (29%), seguida de la respuesta *cuando conocen un tema o cuando les interesa el tema* (15%). Esto nos lleva a pensar nuevamente sobre las formas en que los estudiantes están aleccionados al momento de participar, puesto que la participación depende directamente de determinadas pautas, siendo inclusive de carácter coercitivo, es decir, obligado por el profesorado, debido a que la acción de los estudiantes corresponde a una exigencia por parte de los maestros, siempre sobre temáticas escolares, como por ejemplo el contestar una pregunta de la clase o alguna duda del tema. Sin embargo, lo anterior puede ser también un aspecto que puede usarse a favor para propiciar la participación de los alumnos, puesto que en el post test aparece como en el segundo tipo de respuesta cuando me interesa o conozco un tema (15%), lo que implica que el alumno participa cuando la temática tratada en clase le es atractiva y le motiva a hacerlo, por lo que el docente debe de tener especial sensibilidad al momento de presentar los temas de clases, debido a que de esto puede generar otro tipo de participación, comenzando con actividades propuestas por el maestro (participación consultiva) para que siguiendo un proceso, dejar a los alumnos el diseño y ejecución de la mismas (participación proyectiva) e inclusive que los mismos estudiantes realicen otra actividad muy diferente a la propuesta por el profesor para cubrir la temática que se esté revisando (metaparticipación).

A este respecto es necesario considerar lo señalado por Santos (2003) en el sentido de analizar por qué los alumnos participan de esa manera. En este sentido se podría afirmar que la forma en como participan los estudiantes es el reflejo del propio sistema en el que se desenvuelven. La escuela como sistema ha limitado la participación de los NNA debido a su propia configuración estructural. El diseño jerárquico de las instituciones educativas resulta, a decir de Bolívar (2007) un impedimento para la participación de los jóvenes, lo que al mismo tiempo limita el aprendizaje de la ciudadanía y de elementos clave para la formación ciudadana como lo son los conceptos de democracia, derechos humanos y Estado de derecho. Los alumnos asumen como natural el hecho de señalar al profesor como el responsable de la dinámica del aula (Santos, 2003), lo que implica una pasividad en el proceso de enseñanza aprendizaje. Esta dinámica escolar repercute directamente en la implicación que los alumnos tienen en las actividades tanto en el aula como en la escuela, debido a que las actividades escolares y académicas son planeadas y dirigidas por los profesores, los cuales asumen la dirección del proceso educativo, lo que implica que los estudiantes cumplan el rol de simples espectadores, incorporándose a la actividad solamente en el momento en que el adulto lo disponga. Que los alumnos señalen que participan cuando se los piden o les preguntan (Tabla 2) repercute en una concepción dirigida de la participación (Tabla 1) debido a que los alumnos participan de manera limitada al emitir su opinión, puesto que es así como los profesores los “motivan” a participar. Esto último concuerda con los resultados obtenido por Hernández (2014) quien analizó las ideas de docentes de primaria sobre la concepción de la participación infantil, encontrando que los docentes conciben a la participación de los NNA como el proceso de emisión de la opinión de los estudiantes, lo que implica promover actividades y estrategias pedagógicas para desarrollar ese tipo de participación. Así, se podría señalar entonces que la misma estructura de la institución escolar determina la forma en cómo los alumnos participan en la escuela, reduciendo los ámbitos de participación de los NNA, lo que a decir de Santos (2003) implica permitir la intervención de los estudiantes en cuestiones que no son de importancia, generando una apariencia engañosa de genuina participación.

A este respecto, también se indagaron los espacios o lugares en donde los alumnos participan, en la tabla 3 se presentan los resultados.

Tabla 3:

Porcentaje de frecuencia de respuestas a la pregunta del cuestionario "¿En qué lugares consideras que puedes participar?"

	Respuestas	Porcentajes	
		Pre test	Post test
Escuela		36%	39%
Casa		34%	34%
En todos lados		22%	13%
Aula		4%	0%
Otros		2%	2%
No contestó		2%	2%
Comunidad			10%

En la tabla 3 se puede observar que los alumnos consideran en ambos momentos, a la escuela como el primer ámbito o lugar en donde pueden participar, seguido de la casa. Lo anterior resulta significativo debido a la importancia que los alumnos le otorgan a la escuela como ámbito de participación, superando a la que pudieran tener en el hogar, lo que pone a las instituciones escolares como un espacio privilegiado que debería ser aprovechado para generar estructuras de participación. Como lo señalan García y De Alba (2007), las propuestas educativas para el siglo XXI consideran a la escuela como un espacio privilegiado para la enseñanza de la ciudadanía y la democracia y la participación. Los tipos de respuesta de la tabla 3 afirman y reivindican la importancia de la escuela en su papel de institución social que permite el proceso de socialización de los alumnos (Pérez, 1996).

Asimismo, se ha de destacar también que después de la intervención aparece un nuevo tipo de respuesta el de *comunidad* (10%) que desplaza al tipo de respuesta *aula* expresada en el pre test, lo que podría indicar la importancia que tuvo el proyecto de APS, ampliando los horizontes de actuación para algunos estudiantes. Si lo que se está promoviendo es la participación de los alumnos en

todos los espacios en que puedan tener un interés genuino, resulta lógico pensar que el proyecto de APS debería estrechar los lazos entre la escuela y la comunidad, o al menos generar un mínimo de interés por lo que ocurre en el entorno, permitiendo así que los estudiantes llevan a cabo un aprendizaje experiencial autentico dentro y fuera de la escuela, en donde los aprendizajes escolares puedan ser usados de manera cotidiana e inclusive inferir de alguna forma para modificar las condiciones de vida de los miembros de la comunidad, incluyendo a los alumnos, maestros, docentes y todos aquellos actores escolares.

Con base en lo anterior, se puede señalar al ámbito escolar como un referente importante a la hora de crear espacios de participación para los alumnos, por lo que se buscó también analizar cuál era la forma en que participaban en dos de los subsistemas de la dimensión institucional de la convivencia, la escuela (meso sistema) y el aula (microsistema). En la siguiente tabla se presentan los resultados.

Tabla 4:
Porcentaje de frecuencia de respuestas a la pregunta del cuestionario "¿Cómo participas en tu salón?"

Respuestas	Porcentajes	
	Pre test	Post test
Levantando la mano	26%	26%
Actividades escolares	24%	21%
Dando mi opinión	23%	37%
Hablando	9%	3%
Ayudando	6%	3%
Cuidando las formas	6%	0%
Otras	3%	0%
No sé/No contestó	3%	0%
Doy propuestas o ideas		10%

Como se observa en la tabla 4, los resultados del pre test señalan que las formas de participar en el aula son en primer lugar levantar la mano (26%), seguido

de las actividades escolares (24%) y de dar una opinión (23%). En cuanto al post test, se encuentra que el primer tipo de respuesta es dar una opinión (37%), seguida de levantar la mano (26%) y actividades escolares (21%). Se puede inferir de ambos resultados que la participación de los alumnos en el aula es muy limitada y responde a la apertura o guía del adulto, siendo formas de participación simple (Trilla y Novella, 2014) puesto que los alumnos no inciden en la toma de decisiones del proyecto o actividad que están realizando. Sin embargo, si se ha de destacar un elemento positivo, se puede encontrar en el post test, que surgen respuestas que aluden a dar ideas o propuestas, encontrándose una similitud en las respuestas de la tabla 1, debido a que los jóvenes señalaron que participaban aportando ideas y propuestas de trabajo, lo que ya permite señalar un grado mayor de implicación que el solo hecho de opinar cuando se les solicita o de levantar la mano.

Tabla 5:

Porcentaje de frecuencia de respuestas a la pregunta del cuestionario "¿Cómo participas en tu escuela?"

Respuestas	Porcentajes	
	Pre test	Post test
Dando mi opinión	27%	37%
Actividades escolares	23%	20%
Hablando	13%	7%
Cuidando las formas	10%	0%
Otras	10%	12%
Ayudando	7%	0%
No sé/No contestó	7%	7%
Levantando la mano	3%	7%
Cuidándola		10%

En cuanto al subsistema meso social – institución, se puede observar en los resultados que se presentan de la tabla 5, que tanto el pre test como el post test, dar una opinión y las actividades escolares ocupan el primer y segundo lugar de los

tipos de respuestas. Sigue apareciendo aquí la opinión como el medio principal de permitir la participación de los alumnos, la cual ocurre solamente en el ámbito de las actividades escolares, lo que implica que la participación en la escuela está mediada por las formas y pautas de los adultos, siendo acciones limitadas que se circunscriben a las actividades propias de las instituciones escolares, es decir, se siguen reproduciendo los roles de una escuela tradicional en la que el alumno es incluido en las actividades pero solamente en cuanto a lo académico, por lo que el proceso de enseñanza – aprendizaje está condicionado por una serie de didácticas que restringen la libre participación del alumnado (Santos, 2003). En un sistema de participación así, queda de lado la libre opinión, la creatividad y la innovación de los estudiantes, puesto que se ciñe a los roles instaurados en el sistema tradicional de enseñanza, el alumno participa cuando el maestro se lo permite y solo si lo hace de manera adecuada y correcta.

Las preguntas anteriores (tablas 4 y 5) indican una constante debido a que los alumnos señalan que la participación que realizan en el aula y en la escuela lo hacen a partir de emitir su opinión y en las actividades escolares que los docentes les han asignado. En este sentido, el derecho a la participación que gozan los infantes, sustentado en el marco jurídico de la Convención de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes, señala que es indispensable garantizar la expresión de las opiniones de los NNA en todos los asuntos que les afecten o atañen directamente (artículos 12 y 13 de la Convención de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes, 1989) lo que implica que los menores tienen el derecho a participar en las instituciones y en los espacios en donde diariamente realizan sus actividades cotidianas, es decir, en la casa y la escuela. A pesar de lo anterior la participación de los NNA en las escuelas, principalmente en aquellas que llevan a cabo prácticas pedagógicas tradicionales, resulta por demás limitada y autoritaria, puesto que se obliga a los alumnos “prestar atención y hacer caso a quienes tienen la autoridad y el poder” (Arrúe y Consoli, 2010, p. 3). Dichas prácticas autoritarias construyen y configuran cierto tipo de participación de los estudiantes, los cuales hacen suyas estas prácticas generando una formación y construcción de la ciudadanía pasiva y limitada, esto en razón de que su opinión solamente es tomada en cuenta dentro de

las mismas actividades escolares y solo si esta cumple con ciertos requisitos, es decir, que se haga como el docente lo ha solicitado y contestando solamente lo que se ha preguntado, se participa en orden, sin hacer ruido, respondiendo bien o de manera correcta lo que les preguntan, lo que se conoce como cuidando las formas (Ochoa, 2015). Así, la práctica de la participación en el aula se convierte en una dadiva que los docentes conceden a los estudiantes (Santos, 2003) lo que resulta contrario a lo establecido en la citada Convención de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes en donde se establece su observancia no como una concesión que los adultos otorgan a los NNA, sino por el contrario, debe representar un actuar cotidiano en donde los docentes compartan la toma de decisión junto con los alumnos permitiéndoles tomar parte en los asuntos que sean de su interés. Yendo un poco más allá, se podría incluso señalar que el derecho de los niños y niñas a ser escuchados no debe ser un acto momentáneo, sino que debe ser el comienzo de un intercambio de opiniones entre niños y adultos sobre las temáticas que les sean propias a los menores (Observación General No. 12).

A partir de lo anterior es que se señala que para que exista una real participación de los NNA es necesario que los adultos permitan compartir su cotidiano con niños y niñas informados, que tengan la posibilidad de opinar y de exigir que esas opiniones sean tomadas en cuenta (Arrúe y Consoli, 2010), siendo indispensable que dicha participación sea difundida en los espacios que resulten más próximos a los NNA, tales como la familia, la escuela y la comunidad. Al realizar esta práctica en el ámbito cotidiano la participación se configura como una práctica que se propaga a otros espacios (Giorgi, 2010).

Sin embargo, contrario a lo que se pudiera pensar y después del análisis que se ha hecho sobre las limitantes de la participación en escuela tradicional, los estudiantes han señalado a la escuela (tabla 3) como el primer espacio en el que creen que pueden participar. Lo anterior abre la posibilidad para que los docentes retomen los conceptos de la educación que han sido referentes de las pedagogías activas. Dichas propuestas toman como referencia a la participación como un principio educativo y como una metodología en el aula (Novella, 2013). Para ello, la

escuela se debe de convertir en un espacio de participación democrática, lo cual implica llevar a cabo actividades basadas en el alumno (Casanova, 1989), que les permitan elegir los contenidos o las temáticas que les sean de su interés (Neill, 1994), que sea crítica con las condiciones actuales de su contexto con la intención de mejorarlo (Fernández, 2007), que permita a los alumnos tener un sentido de comunidad y colectividad (Bowen y Robson, 1991) y sobre todo, que permita a los estudiantes concebir la democracia no como un régimen político, sino como un modo de vida en donde se enseñe a los NNA a exigir los espacios para ejercerla (Dewey, 1997). En suma a lo que se debe apostar es que desde la misma institución educativa se lleven a cabo experiencias democráticas, alejándose del modelo tradicional de participación que ha permeado en la mayoría de las escuelas.

La forma limitada de participar que hasta ahora han reflejado los resultados aquí descritos se pudo seguir confirmando al realizar las siguientes preguntas.

Tabla 6:
Porcentaje de frecuencia de respuestas a la pregunta del cuestionario "¿Cómo puedes participar?"

	Respuestas	Porcentajes	
		Pre test	Post test
Dando mi opinión		54%	59%
Levantando la mano		19%	8%
Hablando		6%	3%
Actividades escolares		6%	14%
Otras		6%	5%
No sé/No contestó		6%	3%
Ayudando		3%	8%

Como se aprecia en la tabla 6, los estudiantes señalaron en el pre test que pueden participar dando una opinión (54%), seguido de levantando la mano (19%). En lo correspondiente al post test, el primer tipo de respuesta fue la de dar mi opinión (59%) seguida de las actividades escolares (14%) y de levantar la mano (8%). Los

resultados de la presente tabla confirma que los alumnos y alumnas están acostumbrados, a participar de acuerdo a como lo dictan los profesores, limitando su participación a opinar a partir del tema que se revisa en clases. La circunstancia de que los alumnos consideren que su opinión sea la principal forma de participar, los sitúa de acuerdo a Hart (1993) en el nivel de *asignados pero informados*, debido a que los estudiantes pueden expresar su opinión, pero no tienen la oportunidad de modificar el proyecto o la actividad para lo cual fueron consultados, por lo que simplemente se les asigna una tarea que cumplir dentro de un proceso, y a pesar de que la realicen de manera consciente y voluntaria, sus opiniones no son tomadas en cuenta, ya que la actividad fue diseñada por los adultos, quienes guían el proceso, por lo que a los alumnos solamente les queda acompañar la actividad, aunque pueden llegar a sentir el proyecto como propio.

En este mismo sentido, se les preguntó a los alumnos si sus maestros los invitan a participar, a lo que los estudiantes respondieron que sí, pre test (84%) y post test (94%), por lo que se les preguntó de qué forma los han invitado a participar:

Tabla 7:
Porcentaje de frecuencia de respuestas a la pregunta del cuestionario "¿De qué forma?"

	Respuestas	Porcentajes	
		Pre test	Post test
Actividades escolares		53%	41%
Pidiéndomelo		20%	0%
No contestó		9%	0%
Cuando me otorgan la palabra		6%	3%
No lo hacen		6%	0%
Dando mi opinión		3%	9%
Otras		3%	6%
Pidiendo mi opinión			17%
Preguntándome			6%

Explicando	6%
Tautológica	6%
Levantando la mano	3%
Cuidando las formas	3%

Como se puede apreciar en la tabla 7, los alumnos señalaron en el pre test que los maestros sí los invitan a participar pero en actividades escolares (53%), como primer lugar y en segundo sitio pidiéndomelo (20%). Igualmente, los resultados del post test señalan a las actividades escolares (41%) como la primera forma en que los alumnos piensan que son invitados a participar por sus maestros, encontrando posteriormente los tipos de respuesta de pidiendo una opinión (17%) y dando una opinión (9%).

Con lo anterior se puede confirmar lo señalado para las tablas 6 y 7, en donde se observó que los alumnos llevan a cabo actividades solicitadas por los maestros que tienen que ver con el formato de las clases, es decir, el maestro propone la actividad y el alumno la lleva a cabo de acuerdo a lo solicitado. Ejemplo de estos tipos de respuestas son lo expresado por los estudiantes en el cuestionario:

Cuando me piden leer (alumna, 13 años).

Leyendo o realizándome preguntas (alumna, 14 años).

Sobre el tema que vemos (alumno, 13 años).

Leyendo o realizando preguntas (alumna, 13 años).

Así, el acto participativo se convierte en una representación acotada a los roles que a cada actor educativo (docentes, alumnos, directivos y administrativos) les toca ejecutar, determinado por las formas, costumbres y cultura del centro escolar correspondiente, lo que restringe la posibilidad de que el alumno pueda tener una participación mucho más inclusiva, llegando a lo mucho a ser un tipo de participación consultiva (Trilla y Novella, 2014) en cuanto a solicitar la opinión del alumnado para la realización de alguna actividad escolar. Este tipo de prácticas

tradicionalistas en el ámbito escolar, ocurren debido a que en los proyectos educativos de los centros escolares, la participación no es un elemento planificado ni intencionado. Aunado a lo anterior, los docentes desconocen el potencial que representa empoderar a los NNA (Sauri, 2002) temiendo inclusive que el ímpetu de la juventud les rebase en las actividades escolares y no sean capaces de “controlarlos”.

Las prácticas tradicionales llevadas a cabo en la escuela, son un reflejo de las contradicciones que ocurren dentro de la democracia escolar (Puig 2000) siendo este modelo hegemónico una de las caras ocultas de las prácticas anti-democráticas en las instituciones educativas.

A pesar de que la escuela es un espacio en donde se desarrollan y relacionan los niños y niñas, es un lugar que impone una visión adultocéntrica, por lo que los espacios, los tiempos, métodos y contenidos se encuentran dispuestos de una forma lógica para adultos (Porlán y De Alba 2012), resultando aburridos, incomprensibles, impositivos y violentos para el alumnado, en razón de que su voz no se toma en cuenta, obligándolos a pasar tiempo escuchando información con frecuencia excesiva, descontextualizada y sin interés para ellos. Como señala Cerdá (2004), los procesos de enseñanza y las configuraciones didácticas de los docentes resultan cargadas de fundamentaciones obligatorias, *haciendo participar* a los estudiantes en actividades previamente establecidas, convirtiéndose en un acto obligatorio regulado y evaluado por el profesor. Esta forma de participar de los alumnos entraña, al mismo tiempo, una forma de simular los actos cayendo en “trampas” que los adultos realizan al momento de promover la participación, por ejemplo:

- En la exposición de clases, las actividades deportivas o las celebraciones de carácter cultural o cívico.
- Homogeneizando la voz de los estudiantes considerándola un complemento que depende del permiso otorgado por el docente.

Resulta contradictorio y paradójico que en un espacio donde se pretende formar a los NNA para su desarrollo integral, sea el lugar en donde los alumnos aprenden a callar por miedo a ser descalificados, a guardarse sus opiniones, a desconfiar de sus ideas, a obedecer sin cuestionar y a no participar como ellos pretendían hacerlo (Porlán y de Alba 2012). En un lugar así, la participación resulta limitada, jerarquizada y estandarizada al rol que a cada participante le toca representar, limitando la creatividad, el voluntarismo o la espontánea cooperación. Así, el proceso de enseñanza – aprendizaje se condiciona por una serie de didácticas que limitan la libre participación del alumnado. Los alumnos participan en el momento que el profesor se lo requiera, siguiendo los lineamientos de la clase y procurando dar la respuesta correcta (Santos Guerra, 2003).

Esta forma de *permitir* la participación del alumnado en la escuela, es el resultado de concebir a la institución educativa fundamentalmente pensada y organizada por los adultos, lo que a decir de Tonucci (2007) es un reflejo de nuestra misma sociedad.

Siguiendo con el análisis de las ideas de participación, se les preguntó a los estudiantes si consideraban que participar era un derecho a lo que todos los alumnos contestaron tanto antes como después de la intervención. Asimismo, se les preguntó el por qué señalaban eso, los resultados se pueden apreciar en la tabla 8.

Tabla 8:
Porcentaje de frecuencia de respuestas a las razones por las que se considera que participar es un derecho.

Respuestas	Porcentajes	
	Pre-test	Post test
Tautológica	30%	37%
Porque puedo expresar mi opinión	28%	15%
Derecho a ser escuchados	6%	3%
Porque es un deber	0%	3%
Porque somos iguales	3%	3%
No contestó	9%	3%
Otras	9%	6%
Expresarnos	15%	8%
Toman en cuenta mi opinión		12%

Podemos aportar	10%
-----------------	-----

Al analizar la tabla 8 se puede observar en el caso del pre-test que la primera razón que dan los estudiantes es la respuesta tautológica (30%), seguida de la respuesta *porque puedo expresar mi opinión* (28%) y en tercer lugar porque consideran que es un derecho a expresarse (21%). Después de la intervención, se encuentra en primer lugar la respuesta tautológica (37%), y en segundo lugar la de *porque puedo expresar mi opinión* (15%). Estos tipos de respuestas reflejan el poco conocimiento que tienen los alumnos en cuanto a su derecho a participar, resultando preocupante puesto que en un país que tiene intenciones de ser democrático como el nuestro, la información es el primer paso para la exigencia de los derechos, por lo que si una persona desconoce que sus acciones son tuteladas por un precepto jurídico, será poco probable que busque, ya sea por los medios civiles o judiciales, que ese privilegio sea respetado. Por ello es necesario “informar a los niños y a las niñas de sus derechos para que los conozcan y los comprendan, para que puedan reivindicar su cumplimiento y para que se transformen en los deberes y responsabilidades que todo ciudadano tiene que asumir” (Trilla y Novella, p. 157). Al mismo tiempo, es pertinente recordar que el derecho a la participación es una condición necesaria para la misma participación (Trilla y Novella, 2001). De acuerdo a los autores, antes de preocuparse que los niños tengan la capacidad de actuar y de que existan espacios para que puedan realizarlo, es necesario que exista un reconocimiento de este derecho por parte de los adultos, lo que quiere decir que estos deben ir modificando su concepción sobre la participación y condición de los NNA, considerándolos como sujetos de derecho con plena capacidad para ejercerlos.

Asimismo, resulta importante destacar que después de la intervención hubo dos nuevos tipos de respuestas, la de *toman en cuenta mi opinión* (12%) y la de *podemos aportar* (10%). Estos tipos de respuestas merecen ser destacados debido a que surgieron como nuevos elementos de análisis después de la puesta en marcha del proyecto. En dichos tipos de respuestas se observa que los alumnos consideran la participación como un paso más allá que el simple hecho de emitir

una opinión, señalando que es un derecho debido a que los alumnos también tienen la oportunidad de influir en el proyecto al aportar algo en éste, expresándose y siendo tomados en cuenta. En dichas tipos de respuestas se observa que los alumnos consideran la participación como un paso más allá que el simple hecho de emitir una opinión, señalando que es un derecho debido a que los alumnos también tienen la oportunidad de influir en el proyecto, expresándose y siendo tomados en cuenta.

A este respecto, los estudiantes señalaron:

También tenemos buenas ideas (alumna, 14 años).

Porque pueden hacer cosas juntos (alumna, 14 años).

Ellos pueden participar en asuntos que les interesan (alumna, 13 años).

Se toma en cuenta su opinión (alumno, 14 años).

Porque así toman más en cuenta la opinión de cada quien (alumna, 14 años).

Cuenta la opinión de todos (alumno, 14 años).

Porque se toma en cuenta su opinión (alumna, 14 años).

El reconocer que se tiene la posibilidad de decidir sobre un tema es uno de los componentes fundamentales del derecho a la participación, puesto que no basta con saber que se tiene esa prerrogativa o garantía legal, sino que es necesario también que esta se ejerza de manera consciente y efectiva en los asuntos en los que se quiera incidir para que a participación sea genuina, siendo conscientes además, de las consecuencias de su participación en los proyectos (Van Dijk *et al* 2006). A este respecto Trilla y Novella (2001) señalan a la conciencia de implicación como un criterio o modulador de la participación, el cual permite establecer el grado de complejidad que los participantes demuestran en el proyecto.

Así la conciencia en la influencia del proyecto se vuelve un elemento de eficacia del proceso de participación (Trilla y Novella, 2011).

Esta posibilidad de acción se ve también reflejada en las respuestas que los estudiantes señalaron al preguntarles ¿Qué son esos derechos de los niños, niñas y adolescentes?:

Tabla 9:

Porcentaje de frecuencia de respuestas a la pregunta del cuestionario "¿Qué son los derechos de los niños, niñas y adolescentes?"

Respuestas	Porcentajes	
	Pre test	Post test
Ejemplos de derechos	50%	35%
Tautológica	20%	19%
Leyes/Normas/Reglamentos	10%	19%
No contestó	10%	6%
Otras	10%	6%
Oportunidad de hacer algo		15%

Como puede observarse en la tabla 9, los tres primeros tipos de respuesta del pre test y el post test se corresponden, siendo la de *ejemplos de derechos*, la respuesta *tautológica* y las *leyes/normas/reglamentos* las respuestas que los estudiantes señalaron como los derechos que tienen los NNA. Sin embargo, como se señalaba en el párrafo anterior, en el post test se encuentra nuevo tipo de respuesta que implica la *oportunidad de hacer algo* como un derecho, lo que implica suponer que los alumnos piensan que tener la posibilidad de actuar en algún asunto es una prerrogativa que tienen, lo que probablemente hable de manera implícita del derecho a la participación infantil.

Por último se les preguntó a los alumnos si se les había invitado a participar en alguna actividad en la escuela, lo cual es fundamental en la construcción de estructuras de participación.

Tabla 10:

Porcentaje de frecuencia de respuestas a la pregunta del cuestionario "¿Has sido invitado o invitada a participar en alguna actividad en tu escuela? ¿En cuál?"

Respuestas	Porcentajes	
	Pre test	Post test
Ninguna	29%	35%
Actividades escolares	26%	11%
Culturales artísticas	16%	11%
Deportivas	13%	6%
No contestó	10%	9%
Para el bien común	6%	0%
Proyecto APS-UAQ		22%
Otras		6%

Como puede advertirse de la observación de la tabla 10, los alumnos expresan como primer tipo de respuesta tanto en antes como después de la intervención, el hecho de no haber sido invitados a realizar alguna actividad en su escuela. Este es un dato que resulta muy importante destacar debido a que los jóvenes no son tomados en cuenta en la vida cotidiana de las escuelas, salvo por ejemplo, como lo señala el pre test y las tablas 6 y 7, para actividades escolares como hacer honores, preguntando o leyendo en clases y en pláticas que les llevan a su escuela. Sin embargo, se ha de destacar que en el post test aparece en segundo lugar un nuevo tipo de respuesta que se denominó Proyecto APS-UAQ (Universidad Autónoma de Querétaro) con un 22%, la cual hace referencia a las actividades que los alumnos hicieron en el proyecto de APS, siendo entre ellas participar en la radio, en las entrevistas y cuando se acudió a la UAQ. Lo anterior permite ver el impacto que este proyecto generó en los alumnos y la oportunidad que esto representa para posteriores actividades.

6.2 Grados y formas de participación de los estudiantes

En este apartado se revisará la forma y grados que los estudiantes presentaron al realizar un proyecto de APS. Para lo anterior se expondrán los resultados de la observación participante y el diario de campo, las bitácoras de COL, el cuestionario de autoevaluación de competencias y la rúbrica de evaluación de los proyectos de APS, comparándolos con la propuesta de niveles de participación de Trilla y Novella (2001).

El proceso de participación se describirá de acuerdo a las etapas de aplicación del proyecto de APS.

Etapas Motivación

En la etapa de motivación del proyecto, la participación del alumnado fue dirigida y limitada, debiendo realizar las actividades propuestas por el mediador. Como la finalidad era la de conocer a los estudiantes y lograr su cohesión grupal, se llevaron a cabo técnicas de dinamización que permitieron acercar a los jóvenes con el investigador y entre ellos mismos. Por ello, se señala que el papel de los alumnos fue de una participación simple, debido a que llevaron a cabo actividades organizadas por el investigador, sin que los participantes pudieran decidir en algún aspecto sobre ellas. Ejemplo de ello es lo siguiente:

“...el mediador les pide a los alumnos que se levanten y se pongan en el centro del salón, pero tiene que repetir la indicación varias veces, ya que los alumnos no demuestran interés en realizar la actividad” (Diario de campo, p. 1, 3 agosto 2015).

“...el mediador se acerca a dos jóvenes que se quedaron sentados y les pide que se incluyan a los equipos y hagan la actividad” (Diario de campo, p. 2, 3 agosto 2015).

Por ello es que se señala que la participación fue limitada y dirigida por el mediador. Esto ocurrió en las dos primeras sesiones del proyecto.

Etapa Diagnóstico

En la etapa del diagnóstico, los estudiantes comenzaron a tener una mayor implicación en el proyecto. Tal y como se señaló en el capítulo de metodología, los alumnos usaron la cartografía social para detectar necesidades o problemáticas de su escuela y su entorno. En este sentido, fueron los estudiantes los que señalaron cuáles eran las temáticas en las que querían participar, cada estudiante habló de lo que no le gustaba en su escuela y en su comunidad en el grupo, señalando el porqué de su dicho:

“... el mediador les pide a los alumnos que pasen a pegar su foto en el mapa de la escuela y que señalen cuáles son los lugares que detectaron como problemáticos o que les gustaría cambiar. Cada alumno pasó a señalar en el mapa y explicó a sus compañeros cuál lugar le había parecido conveniente para modificar” (Diario de campo, p. 33, 14 de septiembre del 2015)...”al final de la sesión quedaron dos lugares como los más señalados por la mayoría de los alumnos, por lo que el mediador les dijo que debían elegir un lugar para llevar a cabo la actividad” (Diario de campo, p. 34, 14 de septiembre del 2015) ...”por ello los estudiantes dijeron que votarían y así elegirían el lugar. Finalmente los alumnos votaron por uno de los dos lugares y se decidió que la problemática a abordar sería la de la obesidad y el sobrepeso en su comunidad, ayudando a la clínica de salud de su localidad” (Diario de campo, p. 36, 14 de septiembre del 2015).

Como se puede apreciar en lo descrito en el diario de campo, los estudiantes emitieron su opinión en la forma de elección de la temática a abordar, lo que implica consultar y escuchar sus intereses, siendo ellos mismos los que propusieron votar para ponerse de acuerdo en la forma en cómo decidirían la problemática que elegirían. De acuerdo a Trilla y Novella (2001) este tipo de participación puede

clasificarse como consultiva, pues involucra el escuchar y tomar en cuenta la opinión de los NNA, “pidiendo su implicación en el proyecto mediante el uso de la palabra” (Novella, p. 81, 2008).

Etapa de diseño y planificación

Para el diseño del proyecto, se solicitó a los estudiantes que por equipos realizaran una actividad en específico, dividiendo las partes del proyecto para cada uno de los grupos, siendo estos; nombre del proyecto, objetivos, destinatarios y actividades.

Esta actividad fue realizada con el acompañamiento del mediador y los docentes, pero las actividades fueron realizadas en su totalidad por los alumnos, los cuales asumieron como suyo el proyecto:

“... antes de realizar la actividad, la maestra de historia les solicitó a los alumnos que hicieran una lluvia de ideas sobre cómo podrían resolver esa problemática, surgiendo algunas propuestas para dar a conocer el proyecto a la escuela y a la comunidad, algunos proponen hacerlo en folletos, otros en carteles, pasando a tocar la puerta de todas las casas, recorriendo las calles con un carro y con una bocina, anunciándose en las redes sociales y yendo a la radio” (Diario de campo, p. 42, 17 de septiembre de 2015).

Después de ello, se organizaron a los alumnos en equipos, destinando una actividad para cada grupo. Para finalizar la sesión:

“... (El mediador) les solicita a los alumnos que elijan un representante para que pase a exponer a sus demás compañeros lo que hicieron en su equipo”... “los representantes pasaron uno a uno diciendo el nombre del proyecto, los objetivos del proyecto, a quién va dirigido y las actividades que querían realizar” (Diario de campo, p. 43, 17 de septiembre de 2015).

”... el equipo encargado de las actividades propone realizar una campaña de información mediante folletos y carteles de información para su comunidad”...

“... sin embargo, ya que habían terminado de exponer, algunos alumnos se dieron cuenta que no se habían incluido algunas propuestas que habían dicho en la lluvia de ideas, por lo que les dicen a los compañeros del equipo que se encargaba de las actividades que agregarán las de ir a visitar la clínica para conocerla y hacer publicidad en la radio. Ante esto último, el mediador se ofrece como vínculo para que los alumnos puedan asistir a un programa de radio de la Universidad Autónoma de Querétaro, pero les dice a los estudiantes que para ello hay que pedir permiso. Los alumnos aceptan la propuesta y le dicen al mediador que hay que hacer cartas para pedir permiso” (Diario de campo, p. 44, 17 de septiembre de 2015).

“...el mediador les propone que pueden hacer las cartas entre todo el grupo o que si ellos quieren propongan a alguien para que las haga, ellos están de acuerdo en hacerlas entre todos la siguiente sesión” (Diario de campo, p. 45, 17 de septiembre del 2015).

A partir de la etapa de diseño y planificación los alumnos formaron parte importante para el desarrollo del proyecto, pasando de ser consultados sobre la problemática en la que querían participar, a diseñar y proponer las ideas para resolverla, siendo esto un factor importante del tipo de participación proyectiva (Trilla y Novella, 2001) en donde los NNA se muestran implicados en el proyecto considerándolo como propio, participando desde el interior del mismo y no solamente como simples espectadores o ejecutantes de las actividades. Asimismo se señala que es proyectiva puesto que los adultos que acompañan el proceso (mediador y docentes) actuaron solamente como facilitadores de los espacios, momentos y posibilidades de encuentro para que los estudiantes realizaran las

actividades, lo que refiere a un tipo de intervención democrática no directiva entre adultos y los NNA, y autogestiva entre los propios estudiantes (Novella, 2008).

Etapa de ejecución

En esta etapa del proyecto, los estudiantes llevaron a cabo la preparación de los materiales de información (folletos, carteles y programa de radio), y su difusión en la escuela y en la comunidad. Las actividades realizadas fueron ejecutadas de manera autónoma por los alumnos, siendo el papel de los docentes y el mediador de acompañantes y facilitadores del proceso:

“ ... (El mediador) les comenta a los alumnos que de acuerdo a las actividades que propusieron, existen tres proyectos en los que pueden trabajar para la creación del material: los folletos, carteles y la asistencia a la radio. A continuación les dice que decidan entre ellos en qué actividad quieren participar...”, “...En un principio los alumnos no logran ponerse de acuerdo, puesto que la mayoría quiere ir a la radio de la universidad, sin embargo, se les dice que solamente aceptaran a cuatro estudiantes en la cabina, por lo que deben decidir quiénes entraran”... “los alumnos dicen que la elección se haga por sorteo, otros por decisión del mediador y unos más por votación. Al final deciden votar por aquellas personas que quieren ir a la radio. Al preguntarles a los alumnos quiénes quieren asistir a la radio, ahora solamente son 13 los que se proponen para participar en esa actividad. Una alumna se ofrece voluntariamente para llevar las cuentas de la votación y anota los nombres de sus compañeros. Se vota por cada uno de los 13 estudiantes propuestos, de los cuales se eligen a los primeros cuatro que tienen mayores votos. El mediador pregunta nuevamente si están de acuerdo con la elección que hicieron a lo que los alumnos dicen que sí” (Diario de campo, p. 51, 2 de octubre de 2015).

“... para la realización de los carteles y los folletos, el mediador les comenta a los estudiantes que pueden incluirse en la actividad que gusten, excepto los chicos y chicas que vayan a la radio. Los alumnos se dividen en dos grupos por elección propia, uno de ellos encargado de hacer los folletos y el otro se de hacer los carteles. Este último grupo, el de los carteles se subdividió en otros dos grupos más, repartiéndose el trabajo entre el cartel de la jarra del bien beber y el plato del buen comer” (Diario de campo, p. 52, 2 de octubre de 2015).

Como se puede observar, la forma en que los alumnos se organizaron para llevar a cabo la actividad fue libre, gestionando ellos mismos las pautas para su realización, lo que lleva a pensar que, a pesar de que el proyecto se inició a petición de los adultos (dirección escolar, docentes e investigador) empezaron a asumirlo como suyo, haciéndolo propio y gestionando desde ellos mismos el nombre, los objetivos y las formas en cómo se organizarían para realizarlo.

Esta forma de trabajo provocó en los alumnos algunas reacciones de duda, recurriendo varias veces al mediador para preguntarle si estaban realizando bien la actividad, puesto que están impuestos a recibir órdenes acerca de las formas en que deben de realizar las actividades, tal y como ocurrió cuando:

“... uno de los equipos (folletos) le pregunta al mediador que si pueden usar palabras tipo grafiti en su trabajo, a lo que les contesta que sí, que lo hagan como ellos gusten...” (Diario de campo, p. 55, 12 de octubre de 2015) “...el equipo de los folletos se organizó para acomodar la información pero de una manera más dinámica y divertida, con las letras, diseño e información que ellos quisieron poner...” (Diario de campo, p. 58, 12 de octubre de 2015).

“... uno de los estudiantes del equipo que estará en la cabina de radio le pide al mediador que revise la información que planean

exponer para ver si es correcta. El mediador la revisa y le dice que está muy bien. Le aconseja que también pueden poner alguna explicación en donde se marquen las diferencias de la obesidad y el sobrepeso” (Diario de campo, p. 56, 12 de octubre de 2015).

A partir de que los alumnos notaron que podían realizar las actividades como quisieran, trabajaron a su ritmo y con sus pautas, inclusive:

“...algunos de los equipos pusieron música y se acostaron en el piso a trabajar...” (Diario de campo, p. 56, 2 de octubre de 2015).

Lo anterior da una visión acerca de la forma en como los alumnos realizaron la actividades, solicitando la guía del adulto, lo cual no representa una circunstancia negativa ni demerita la propuesta de los participantes, puesto que a decir de Novella (2008), para lograr una participación proyectiva genuina, es necesario que el adulto acompañe el proceso facilitando el ajuste de la iniciativa conforme a las posibilidades y objetivos de los participantes, ayudándoles en el proceso del proyecto.

Asimismo, se ha de destacar un momento dentro de la elección de los estudiantes en el que se pudo detectar una acción metaparticipativa, el cual ocurrió cuando se ponían de acuerdo para ver qué alumnos irían a entrevistar a los médicos de la clínica de salud, ya que por motivos de la escuela, solo se permitió la salida de tres estudiantes:

“... (El mediador) les pide que elijan a tres personas y pregunta si alguien se quiere ofrecer. Tres alumnos se proponen de manera voluntaria para ir, pero el grupo no está de acuerdo con ellos, pues dicen que lo hacen solamente para no entrar a clases. Los alumnos proponen a otros tres compañeros para que los representen, (dos mujeres y un hombre) pero ellos no aceptan. Uno de los alumnos dice que mejor sea por sorteo, que el mediador diga tres números de la lista y que así se elijan a sus representantes. El

grupo vota por esa iniciativa y todos están de acuerdo. El mediador apunta los números en el pintarrón. Del sorteo resultan seleccionados tres alumnos² los cuales aceptan. Sin embargo, el profesor de Taller de Conservación de alimentos (que está presente en la actividad) les dice que así no pueden elegir, que es mejor que vayan los tres alumnos con mayor promedio de calificaciones del grupo porque se tiene que mandar a alguien capaz, para que dejen en alto el nombre de la secundaria y señala a dos alumnos para que vayan a la clínica. El grupo protesta y le contestan que no, que se respete lo que ya se decidió porque ellos ya se pusieron de acuerdo y que ya eligieron a los compañeros que irán a la clínica.” (Diario de campo, p. 46, 22 de septiembre del 2015)

El ejemplo anterior permite apreciar, en primer lugar, las diferentes formas que los alumnos utilizan para ponerse de acuerdo, el sorteo, la votación y la participación voluntaria, todas ellas realizadas con la finalidad de elegir a sus representantes. En segundo lugar se destaca la forma en como los alumnos han defendido la forma en que eligieron a quienes los debían representar, lo cual constituye, a decir de Trilla y Novella (2014) una de las formas que tiene la metaparticipación, referida a la capacidad de reivindicación que se tiene para que la propia participación sea escuchada y tomada en consideración. Lo anterior se puede observar a partir del señalamiento que los alumnos le hicieron al profesor al decirle que respetara lo que ellos ya habían decidido. Por ello se señala que los mismos estudiantes reivindican ese espacio y momento de participación grupal, manteniendo su postura de acuerdo a lo que se ha decidido de manera colectiva.

² Se omiten los nombres de los alumnos para guardar su anonimato.

Evaluación y cierre

La evaluación y cierre del proyecto se analizó a través de la rúbrica de autoevaluación, el cuestionario de competencias y la bitácora de COL.

Para saber el nivel de implicación de los alumnos, se les cuestionó la forma en que habían participado en el proyecto mediante el cuestionario de competencias:

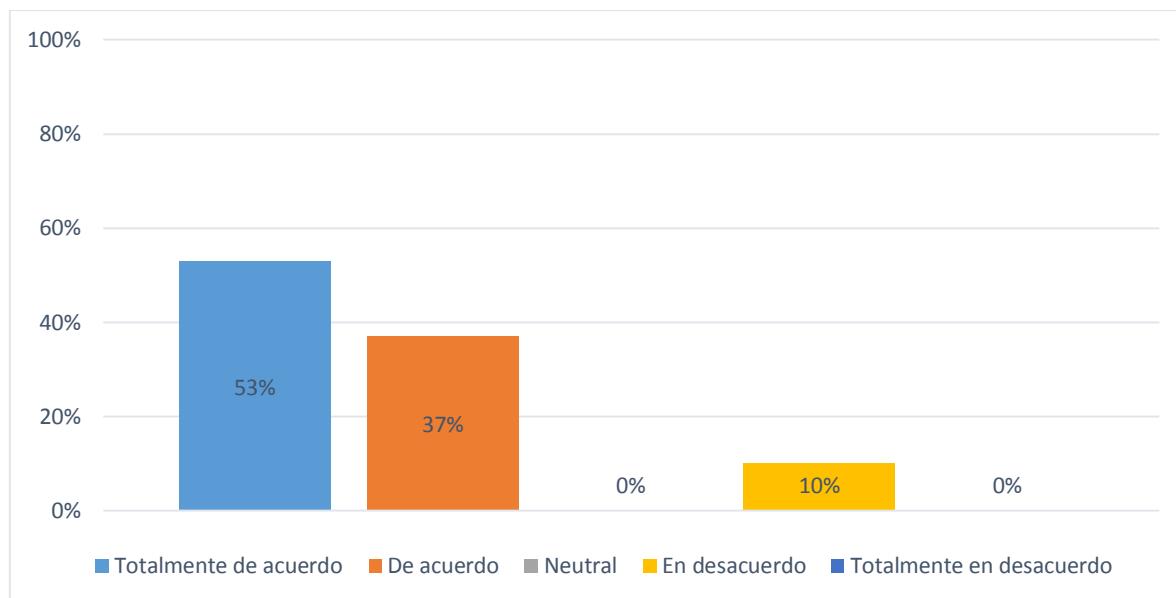


Figura 33 Porcentaje de frecuencia de respuestas a la pregunta “participé activamente”.

Al observar la figura 33, se puede ver que el 90% de los estudiantes dijeron haber participado activamente en el proyecto de APS y solamente el 10% estuvo en desacuerdo. Lo anterior confirma el hecho de reconocer la implicación activa de los alumnos en las actividades del proyecto, lo que lleva a entender la importancia de su participación para el desarrollo y ejecución del mismo, tal y como ellos lo habían diseñado. A decir de Trilla y Novella (2014) la participación de los estudiantes genera al mismo tiempo un sentido de responsabilidad, el cual es un criterio que permite analizar el grado de participación de los mismos. Por ello, se les preguntó a los estudiantes qué tan responsables se habían sentido en el proyecto realizado:

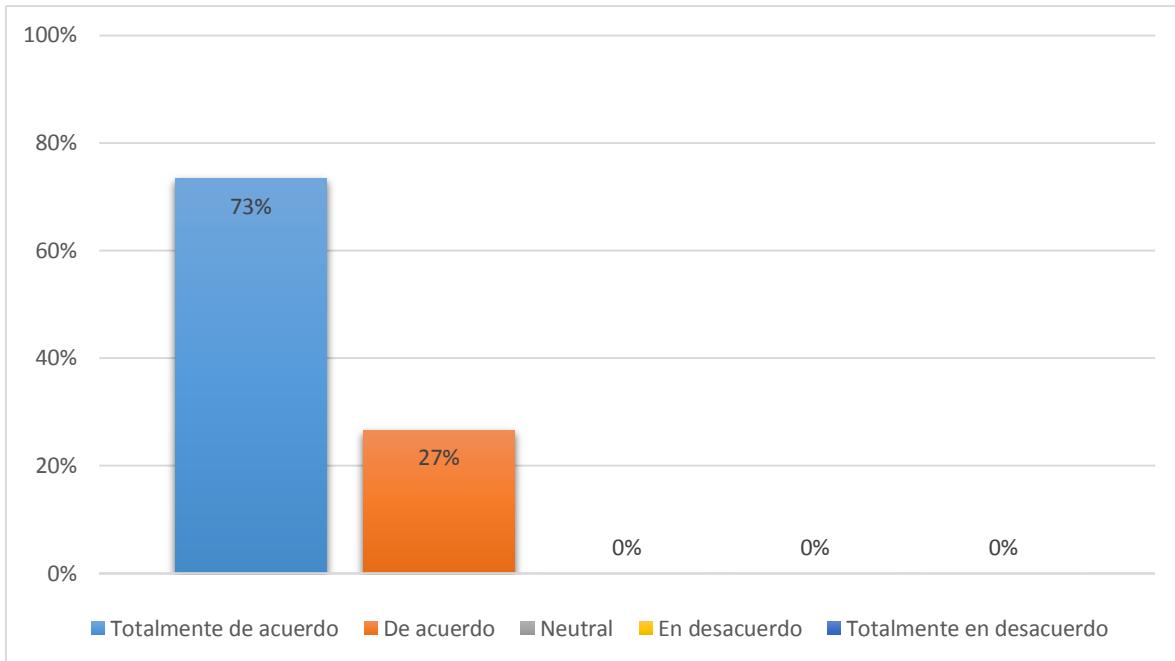


Figura 34 Porcentaje de frecuencia de respuestas a la pregunta “me sentí responsable de mi trabajo”.

Como se puede apreciar en la figura 34, la mayoría de los alumnos señalaron estar de acuerdo o totalmente de acuerdo con haberse sentido responsables del trabajo que realizaron en el proyecto. La responsabilidad es una consecuencia de la asunción del derecho a la participación, es decir, se deben asumir las consecuencias que deriven de la acción de los sujetos (Trilla y Novella, 2001). Se puede afirmar que no basta con llevar a cabo acciones que supongan participar en alguna actividad, sino que al mismo tiempo es necesario que la participación genere un sentido de responsabilidad en los estudiantes, asumiendo los efectos de sus conductas, lo que implica cumplir con las actividades a las que se comprometieron, por lo que “el compromiso antecede a la participación y la responsabilidad la sucede” (Trilla y Novella, p. 27, 2014). Así, un mayor sentido de responsabilidad implica un grado mayor de participación de los alumnos, situación que pudo observarse en el presente proyecto.

De acuerdo a Trilla y Novella (2014) la metaparticipación, caracterizada como aquella en donde los participantes realizan actividades complejas, reivindicando o generando nuevos espacios participativos, tiene a dos formas interrelacionadas o complementarias. La primera tiene que ver con la posibilidad de que los mismos

NNA reivindiquen su derecho a la participación, es decir, que los mismos estudiantes defiendan, reclamen o soliciten momentos, espacios o circunstancias en donde les sea posible participar, generando con su acción nuevas estructuras de participación. Por otro lado, en la segunda forma complementaria se encuentra la posibilidad de que los NNA reflexionen y analicen su propia participación en el proyecto, esto con la finalidad de mejorarlo. En este sentido, dentro del proyecto de APS llevado a cabo por los alumnos, se propusieron momentos de reflexión que permitían indagar la forma en cómo los estudiantes percibían y analizaban su participación en el proyecto.

Para observar lo anterior se aplicó la bitácora para la Comprensión Ordenada del Lenguaje (COL) el cual es un instrumento que permite el desarrollo de habilidades de pensamiento a través de la auto reflexión y valoración de lo vivido (Aguilar, 2012). Para llevar a cabo el proceso de reflexión en los participantes, se les solicitó que en una hoja respondieran a las preguntas del nivel inicial, las cuales son: ¿Qué pasó? ¿Qué sentí? Y ¿Qué aprendí? Posteriormente se analizaron e interpretaron las respuestas de los estudiantes.

Los resultados de la autorreflexión de los estudiantes giran en torno a la forma en cómo concibieron el trabajo en equipo, la participación que tuvieron en el proyecto y las posibles consecuencias de sus acciones, siendo ejemplo de ello las respuestas siguientes:

¿Qué pasó?

Creo que hicimos un buen trabajo ayudando a nuestra comunidad
(alumna, 14 años).

Al principio me costó integrarme a las actividades, porque no me gustaban mucho, pero luego me dejaron entrar a lo de la radio y me sentí bien con eso (Alumna, 14 años).

Hicimos unos carteles y folletos que ayudan a las personas a la obesidad (Alumno, 13 años).

Trabajamos en un proyecto para solucionar lo de la obesidad y sobre peso en nuestra población (alumna, 14 años).

Me gustó la convivencia y la participación grupal que se tuvo al elaborar las distintas actividades que se nos asignaron (Alumna, 14 años).

Aunque participé activamente en todas las actividades, algunas veces me aburría pero si me preguntaba algo o que hiciera algo lo realizaba bien (Alumno, 15 años).

Vamos a dar una información que creo que motive a las personas que tienen problemas de sobre peso (Alumna, 13 años).

¿Qué sentí?

Me sentí muy bien sabiendo que podemos trabajar en equipo (Alumno, 14 años).

Sí me gustó la forma en como trabajamos, todos hicimos algo para ayudar (Alumna, 14 años).

No me gustó que algunos maestros no nos dieran permiso para ocupar sus sesiones, hubiera sido mejor si nos daban el permiso (Alumno, 14 años).

¿Qué aprendí?

Aprendí a cómo hacerle para saber si hay obesidad y sobre peso (Alumna, 13 años).

Nos sirve para conocer dietas (alumno, 13 años)

Me gustaría hacer más actividades así como ésta pero en otras clases como en inglés o español o en el laboratorio de física
(Alumna, 14 años).

Fue una buena convivencia en equipo, aprendimos un poco más a resolver las actividades pero en equipo (Alumna, 14 años).

Me gustó porque hicimos cosas interesantes y por las actividades que hicimos y esto ayuda a que tengamos una mejor convivencia
(Alumno, 13 años).

Nos hizo falta hacer otras cosas, no salió como lo hubiera esperado
(Alumno, 14 años).

Como puede observarse, la reflexión que realizan los estudiantes es a partir de su implicación en el proyecto, destacando el papel que llevaron a cabo e inclusive señalando las consecuencias de sus acciones, al hablar por ejemplo que lo que habían hecho servía para ayudar a su comunidad. Igualmente, el hecho de solicitar otros espacios para participar en otras materias habla de la inquietud de los mismos estudiantes por generar otros lugares y momentos para la acción. Asimismo, se puede destacar de la mayoría de las reflexiones que los alumnos realizaron, consideran el trabajo en equipo como una de las temáticas que aprendieron y ejercitaron durante el proyecto, señalando al mismo tiempo su implicación en las actividades. Lo anterior, a decir de Novella (2008) es una forma de analizar y valorar la implicación de los elementos que intervienen en el proyecto, señalando las circunstancias que favorecen o dificultan los procesos, lo cual es base fundamental de la metaparticipación.

De los resultados obtenidos es que se desprende la bondad de la aplicación de los proyectos de APS, los cuales, al mismo tiempo que estimulan y promueven la participación de los alumnos, se realiza el vínculo entre la experiencia, el voluntariado, los contenidos curriculares, el compromiso social y la formación en ciudadanía y en valores democráticos, permitiéndoles ser protagonistas activos al

implicarse e necesidades reales de su contexto inmediato, dándoles la posibilidad de mejorarlo mediante su participación.

Por ello se destaca la bondad de la aplicación del proyecto de APS, puesto que de los resultados obtenidos en el presente proyecto se puede destacar que:

- Es una estrategia que posibilita generar actividades democráticas en la escuela (Puig et al, 2007).
- Genera la implicación y la cohesión grupal, puesto que se permite el acercamiento con las demás personas, lo que permite mejorar la convivencia escolar (Puig et al, 2009; Batlle, 2007).
- Forma en valores puesto que la interacción con los demás compañeros para la consecución de una meta en común, posibilita el ejercicio de la solidaridad, el respeto y la tolerancia, al mismo tiempo que se ejercita el compromiso social al resolver problemas comunitarios (Tapia, 2010a).
- Hay un proceso transversal de aprendizaje, puesto que si bien es cierto que cada profesor trabaja diferentes temáticas, es posible articular un proyecto interdisciplinario en donde cada docente aporte una parte del conocimiento, al mismo que, como se dijo en el párrafo anterior, se aprenden valores (Martín, 2015), lo cual permite afirmar que se hay un aprendizaje curricular de manera holística (Folgueiras y Luna, 2010).
- Además del aprendizaje valoral, los estudiantes adquieren competencias y habilidades sociales, ciudadanas y para el trabajo que les permiten desenvolverse de manera efectiva en el contexto en donde habitan (Puig y Palos, 2006)
- Se estimula la participación y el protagonismo infantil al implicar a los alumnos en la resolución de problemáticas comunitarias (Batlle, 2008).
- Desarrolla un proceso dialéctico de acercamiento de la escuela con la comunidad al considerar ambos lugares como espacios de conocimientos e información.

- Empodera a los estudiantes en la medida que los alumnos se convierten en los protagonistas y agentes del proyecto (Trilla y Novella, 2011; Novella y Trilla, 2014; Puig, 2014).
- Forma en ciudadanía, puesto que se construyen valores democráticos a partir de la práctica de la ciudadanía activa (Puig et al, 2011a).
- Hay una mejora en los logros académicos al trabajar mediante enfoques metodológicos participativos (Folgueiras y Luna, 2010).
- Posibilita la apertura de la escuela a la comunidad, debido a que las actividades llevadas a cabo, tienen la intención de mejorar el contexto en donde se inserta (Tapia, 2010a).
- Favorece un aprendizaje colectivo a partir de los distintos estilos de aprendizaje de los alumnos (Folgueiras y Luna, 2010).
- Permite el aprendizaje de contenidos curriculares de manera práctica, al tratar de mejorar las condiciones sociales de los mismos estudiantes (Puig y Palos, 2006).
- Construye comunidades humanas más justas y con una mejor convivencia. (Puig, 2010).

6.3 Evaluación del proyecto de APS

La evaluación final del proyecto se realizó mediante estándares propuestos en la rúbrica de evaluación del GREM (Puig *et al*, 2015).

A partir de lo anterior, los doce dinamismos fueron evaluados de manera conjunta por un grupo de evaluación compuesto por el investigador, los cuatro docentes que participaron en el proyecto y el director de la escuela. Cada uno de los dinamismos fue evaluado de manera particular por los miembros del grupo de evaluación asignándole una calificación que iba del 1 al 4, siendo 1 el menor nivel de implicación hasta llegar al 4 que corresponde a una mayor participación en el proyecto. Para cada dinamismo, los miembros del grupo establecían una calificación de manera personal para posteriormente, ser discutida de forma grupal con la intención de llegar a un consenso colectivo en el que todos estuvieran de acuerdo con el número propuesto.

Así al final de la evaluación los dinamismos fueron valorados de la siguiente manera:

Tabla 11:
Evaluación de los dinamismos del proyecto de Aprendizaje-Servicio.

Dinamismos	Evaluación de los niveles	Resultado
Necesidades	3	Decididas. Los participantes, a menudo junto con los educadores, deciden las necesidades sobre las que quieren actuar, a través del análisis de diferentes problemáticas y la elección de una de ellas.
Servicio	3	Complejo. Servicio de duración prolongada que permite adquirir experiencia y destreza en la realización de tareas de notable complejidad, cuya realización supone una exigencia e implicación elevadas.
Sentido del servicio	3	Cívico. Servicio que da respuesta a una necesidad de la comunidad y de cuya dimensión social los participantes son conscientes.
Aprendizaje	4	Innovador. Los aprendizajes se adquieren a partir de una actividad investigadora, están relacionados con el currículum o proyecto educativo y se vinculan directamente con el servicio a la comunidad.
Participación	4	Liderada. Los participantes se convierten en promotores y responsables del proyecto de modo que intervienen en todas sus fases, decidiendo sobre los diferentes aspectos relevantes.
Trabajo de grupo	3	Cooperativo. Proceso de trabajo interdependiente entre participantes en un proyecto colectivo que requiere articular aportaciones complementarias para alcanzar un objetivo común.
Reflexión	3	Continua. Además de contar con momentos y tareas de reflexión, los participantes llevan a cabo ejercicios reflexivos durante la realización de todo el proyecto.

Reconocimiento	2	Intencionado. Los educadores organizan actividades destinadas a reforzar positivamente el trabajo de los participantes y/o a celebrar la finalización del servicio.
Evaluación	2	Intuitiva. Para evaluar, los educadores se limitan a constatar, sin criterios ni indicadores definidos, el logro de ciertos objetivos generales de aprendizaje, que pueden acreditarse
Partenariado	3	Pactado. Al menos dos organizaciones –una educativa y otra social– acuerdan conjuntamente las condiciones de aplicación de un proyecto de aprendizaje servicio diseñado exclusivamente por una de ellas.
Consolidación	1	Incipiente. El aprendizaje servicio se conoce a causa de un proyecto que ya lleva a cabo algún educador/a o debido a la presentación de una experiencia de otro centro.

Con la finalidad de presentar una imagen clara y global de la evaluación por medio de la rúbrica, se decidió mostrar los resultados por medio del gráfico de araña, lo que permite la visualización de los resultados obtenidos para cada uno de los dinamismos evaluados, permitiendo observar el nivel de desarrollo alcanzado (Puig *et al*, 2015).

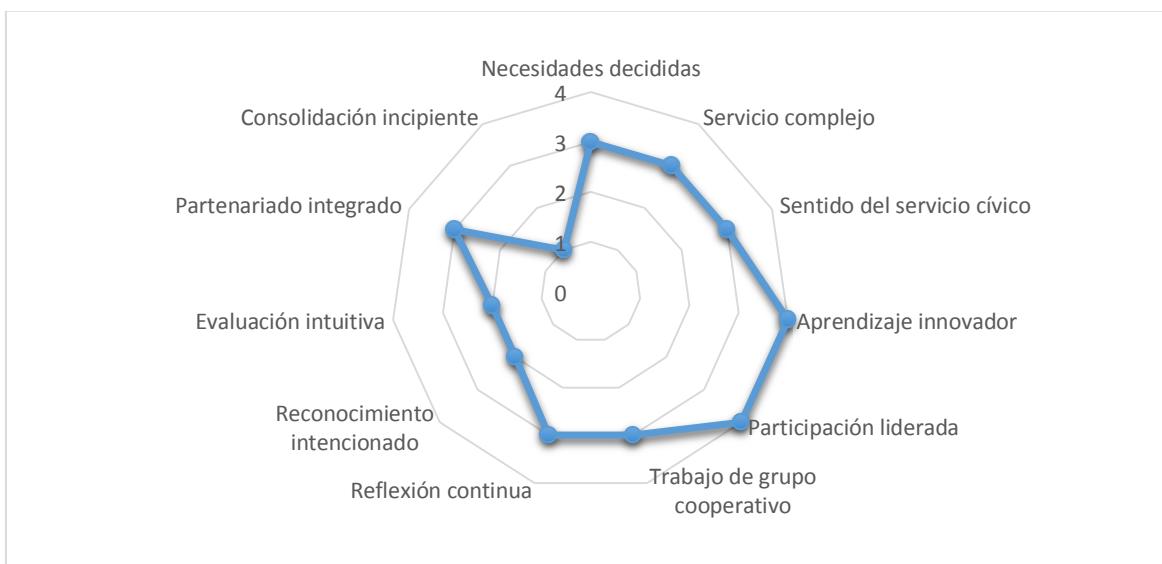


Figura 35 Imagen de los resultados de la aplicación de la rúbrica de evaluación del proyecto de APS.

La figura 35 representa gráficamente la evaluación final del proyecto de APS. Lo que se puede observar es el nivel de calificación que reciben los dinamismos de *aprendizaje y participación*, ambos en el nivel 4. Con referencia al dinamismo de aprendizaje se ha de señalar que los profesores comentaron el hecho de que los alumnos habían entendido con mayor facilidad algunos temas y contenidos que se revisaron en el bimestre escolar, vinculando lo aprendido en clases con la solución de la problemática en la realidad. Lo anterior fue confirmado por los mismos alumnos cuando se les aplicó la bitácora de COL, obteniendo respuestas como:

Este proyecto nos puede ayudar con los conocimientos que adquirimos de química alimentaria, la cual es buena información para compartir con los demás (Alumna, 14 años).

Las actividades que hicimos se relacionan con el proyecto de la prevención de obesidad y con el taller de alimentos (Alumno, 13 años).

Esto nos sirvió para conocer dietas (Alumno, 13 años).

Lo anterior refrenda la propuesta pedagógica del APS, puesto que no solamente se llevan a cabo actividades solidarias, con la finalidad de resolver las problemáticas sociales que se han detectado, sino que al mismo tiempo, esa solución debe estar planteada a partir de los conocimientos y del currículo formal de la institución educativa, lo que implica un acercamiento entre los conocimientos que los alumnos deben aprender y la experiencia que deben de vivir para poder aplicarlos, situación a la que la corriente de la Escuela Nueva puso especial interés, y sobre todo expresado en la propuesta pragmática de Dewey (1967), el cual apuesta por una educación unificada entre la teoría y la práctica, considerando a la educación como una constante reconstrucción de la experiencia al responder a los desafíos de la sociedad, con la finalidad de resolverlos. Así, educar significa incentivar a los estudiantes a modificar su entorno al retomar los conocimientos que se han enseñado en el aula con la finalidad de aplicarlos en la realidad, significado de la propuesta educativa basada en el concepto de aprender haciendo (Dorantes & Matus, 2007).

En lo que respecta al dinamismo de la participación, también se obtuvo el máximo en la evaluación por niveles. A partir de la implicación de los estudiantes en el proyecto, la participación fue clasificada como proyectiva debido a que los alumnos se convirtieron en agentes responsables del proyecto, interviniendo en todas sus fases y tomando decisiones sobre todos los aspectos relevantes del mismo (Puig *et al*, 2015). Las acciones realizadas por los alumnos dan cuenta de su paso entre el dar simplemente una opinión, a pasar a la acción, siendo planificada y llevada a cabo por medio de las acciones que los mismos estudiantes propusieron (Trilla y Novella, 2014). Esto último forma parte de la llamada participación proyectiva, en donde los alumnos “se convierten en agentes activos y desarrollan el proyecto” (Trilla y Novella, p. 23, 2014).

Por último, para la evaluación individual del alumnado, se agregó una pregunta al “cuestionario de competencias”, por medio de la cual, se les solicitó a los estudiantes que se autoevaluaran poniéndose una calificación del 1 al 10 respecto de su participación en el proyecto de APS, señalando además el por qué se habían puesto esa evaluación. Los resultados que se encontraron fueron que al sacar un promedio de las calificaciones del grupo, este es de 8.3.

Las calificaciones más bajas fueron de 7. La explicación de estas calificaciones fueron las siguientes:

No di todo mi esfuerzo.

No acabamos rápido.

No participé lo que otros participaron.

Algo que llamó la atención al analizar las calificaciones más altas, fue el hecho de que ningún estudiante se puso la mayor calificación, siendo 9.9 la mayor. Ejemplos de lo que escribieron los alumnos y alumnas que se pusieron calificaciones altas fueron:

Participé en todas las actividades.

Porque sí participé en las actividades y colaboré de una manera muy buena y responsable a veces.

Porque ayudé en varias cosas aporté investigaciones e hice las actividades.

Me esforcé todo lo que pude en emprender este proyecto.

Porque trabajé en todo.

A partir de los resultados obtenidos se ha de señalar la importancia que tiene la educación para la participación. En un primer momento es necesario señalar que educar para la participación es educar para la democracia, entendiendo por democracia entenderá por democracia, siguiendo los postulados de John Dewey, más que una forma de gobierno, como un modo de vivir asociado en donde existe una fuerte implicación entre los miembros de la comunidad a través de su participación en los temas que son de interés común. Esta concepción se acerca más a un concepto experiencial que a la simple adquisición de saberes, reflejado en la participación de las actividades públicas. En este tipo de democracia, los ciudadanos se convierten en agentes que configuran, producen y reproducen la democracia, siendo un comportamiento, una acción de ejercicio del poder y de participación cotidiana en la toma de decisiones de manera colectiva, además de ser una práctica diaria y permanente de la vida comunitaria.

De acuerdo a la UNESCO (1993) educar para la democracia implica empoderar a los estudiantes a participar activamente en todos los ámbitos de la vida política y social. Por lo que se ha de señalar que no hay democracia sin la participación activa de los ciudadanos (Bolívar 2007), lo que al mismo tiempo representa el fundamento de la ciudadanía activa, entendida esta como una construcción social no necesariamente vinculada la adquisición de derechos, sino más bien relacionada con un sentido de pertenencia y de participación colectiva que permite la adquisición de competencias ciudadanas necesarias para desarrollarse en el espacio público (Luna y Folgueiras 2014).

Por ello es que educar para la participación es formar para la ciudadanía de los estudiantes en el ámbito escolar. La participación activa debe ser significada como característica principal de la ciudadanía, siendo uno de los componentes principales a desarrollar en los sistemas educativos, puesto que este tipo de participación genera ciudadanos comprometidos con su comunidad, sin importar la edad o las características individuales.

Por lo anterior es que se señala la pertinencia de aplicar estrategias y metodologías participativas en el ámbito escolar, tales como aprendizaje reflexivo, aprendizaje experiencial, aprendizaje por problemas, aprendizaje por proyectos, etcétera, siendo el aprendizaje-servicio una metodología que por sus resultados, eficiencia y flexibilidad, la que se considera adecuada para el fomento de la participación ciudadana de los NNA (Folgueiras y Luna, 2010).

6.4 Participación infantil y convivencia democrática

Para el estudio de la relación entre la participación infantil y la mejora de la convivencia democrática, se compararon los resultados obtenidos de la aplicación del pre test y post test del cuestionario de convivencia escolar, así como también del cuestionario evaluación de competencias. Los reactivos que se eligieron del cuestionario de convivencia escolar fueron los referentes al clima escolar, la resolución de conflictos y la participación, puesto que se quería indagar la percepción que del ambiente escolar tenían los alumnos, por ello se les preguntó cómo es el ambiente de su escuela, siendo las respuestas:

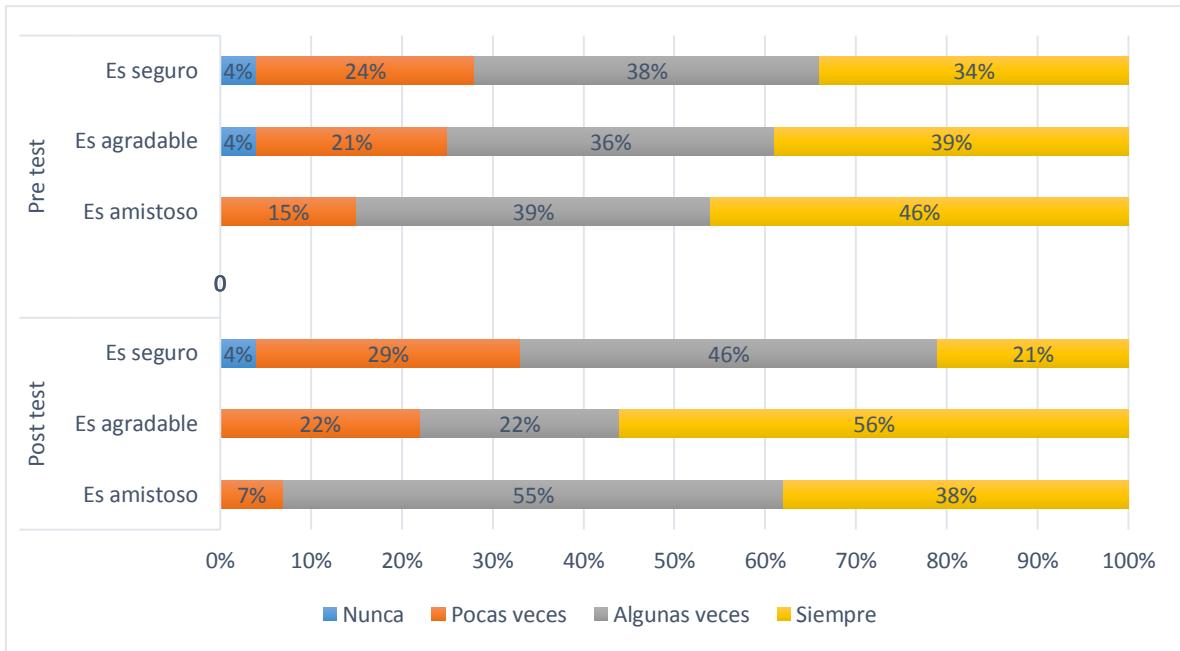


Figura 36 Porcentaje de respuestas a la pregunta “el ambiente de mi escuela es”.

En la figura 36 se observa la percepción del ambiente escolar tanto antes como después de la aplicación del proyecto de APS. Para contestar, los estudiantes debían seleccionar entre las opciones nunca, pocas veces, algunas veces y siempre. Los resultados indican que la percepción del ambiente escolar mejoró, se observa que se incrementa la percepción de que es agradable y es amistoso. Sin embargo, el hecho de que en la percepción de seguridad de la escuela se mantuvo en porcentajes muy similares en ambos momentos. Lo anterior puede ser explicado a partir del contexto en donde se inserta la escuela, el cual presenta un elevado índice de violencia, lo que influye en la percepción del clima escolar, debido a que éste no solamente está configurado por las experiencias que tienen los estudiantes dentro de la escuela, sino que también se construye mediante las dinámicas generadas entre los estudiantes, la familia y el entorno (Mena y Valdés, 2008).

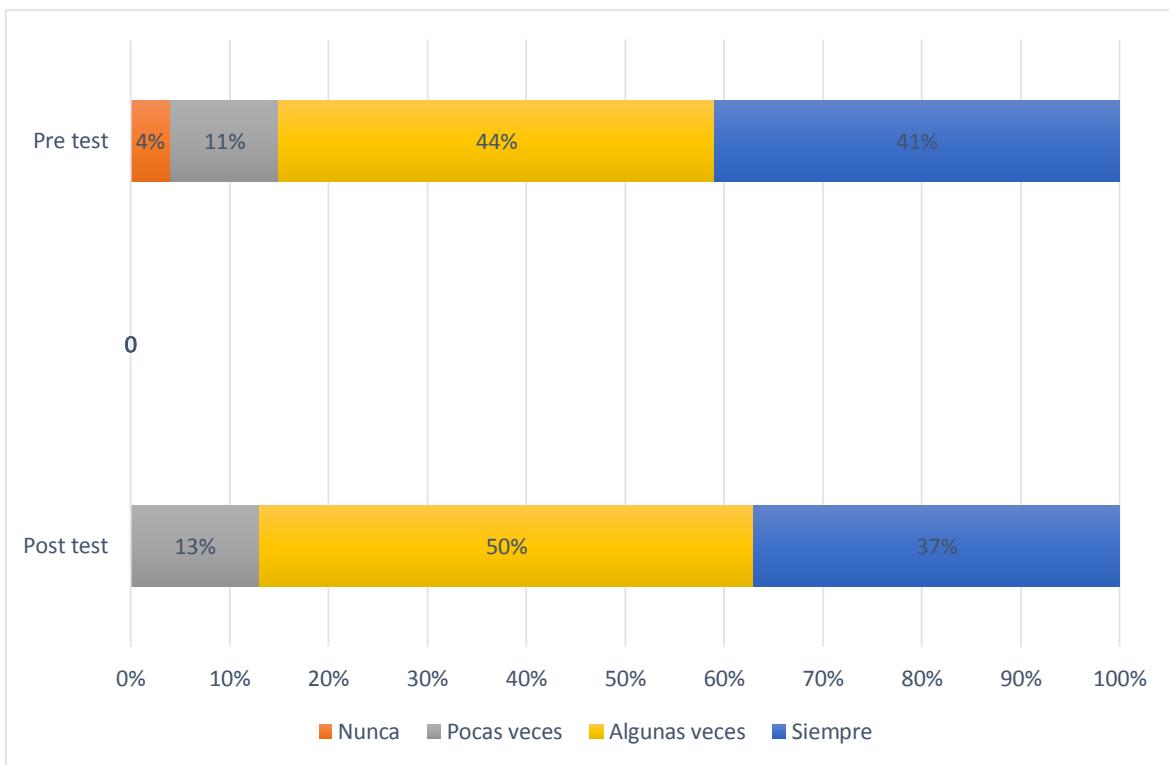


Figura 37 Porcentaje de respuestas a la pregunta “Durante el recreo los alumnos: jugamos sin problemas”.

La figura 37 permite observar una mejora al incrementarse la percepción de los alumnos al 50% al señalar que algunas veces pueden jugar sin problemas con sus compañeros en el patio de juegos. Asimismo, en antes de la intervención el 4% de los alumnos señalaban que nunca podían jugar con sus compañeros sin que hubiera problemas, lo cual cambió en el después de la intervención, incrementándose el porcentaje de los alumnos que consideran que pocas veces o algunas veces juegan sin que existan problemas entre ellos. La importancia de lo anterior radica en que el recreo es un factor que, si se planifica de manera adecuada puede ser un elemento que contribuya a un clima escolar positivo influyendo en el rendimiento escolar, además de que podría utilizarse para a la mejora la resolución de conflictos en los niños y niñas, mejorando las interacciones sociales (Ortega y del Rey, 2003). Sin embargo, en este caso los alumnos expresaron con un mayor porcentaje, 44% en el pre-test y 50% para el post test, que en alguna ocasión

tuvieron problemas con sus demás compañeros a la hora de jugar en el recreo. Las consecuencias negativas que de ello pueden resultar son, además de la evidente falta de socialización y de interacción positiva entre los estudiantes, que el patio de recreo no se utiliza como un espacio que permita enmarcar ciertos procesos de enseñanza aprendizaje, sobre todo los relacionados con las competencias transversales, las ciudadanas y las propias competencias para la vida.

De acuerdo a Castillo (Castillo, 2003), el aislamiento de la escuela con el entorno, hace que el patio de juegos o recreo sea un espacio en el que el alumno debería tener una mayor libertad para expresarse, pues existe una relación de horizontalidad con los demás estudiantes. En este espacio horizontal es donde se puede observar la calidad de la interacción, las reglas, códigos, roles, jerarquías, formas de resolver conflictos y la comunicación entre el alumnado (Ortega y Mora-Merchán, 2008). Sin embargo, lo que se encuentra en la escuela secundaria es que el recreo no está pensado como recurso pedagógico, dejando a los estudiantes a su libre voluntad para realizar las acciones que quieran. Tampoco se percibe como un espacio educativo, simplemente, es pensado de manera tradicional para romper la sucesión de clases en donde el alumno permanece pasivo y para evitar su fatiga, se le “permite” descansar y alimentarse (Trilla, 2002). Esta falta de organización de la escuela repercute directamente en la forma en cómo los alumnos se relacionan, siendo en este caso como se observa en la figura 8, permeadas por situaciones problemáticas, lo que podría repercutir en situaciones de violencia, pues a decir de Díaz-Aguado (2005) hay una tendencia a que en el recreo ocurran agresiones físicas si el patio de juegos no se encuentra regulado por el centro educativo.

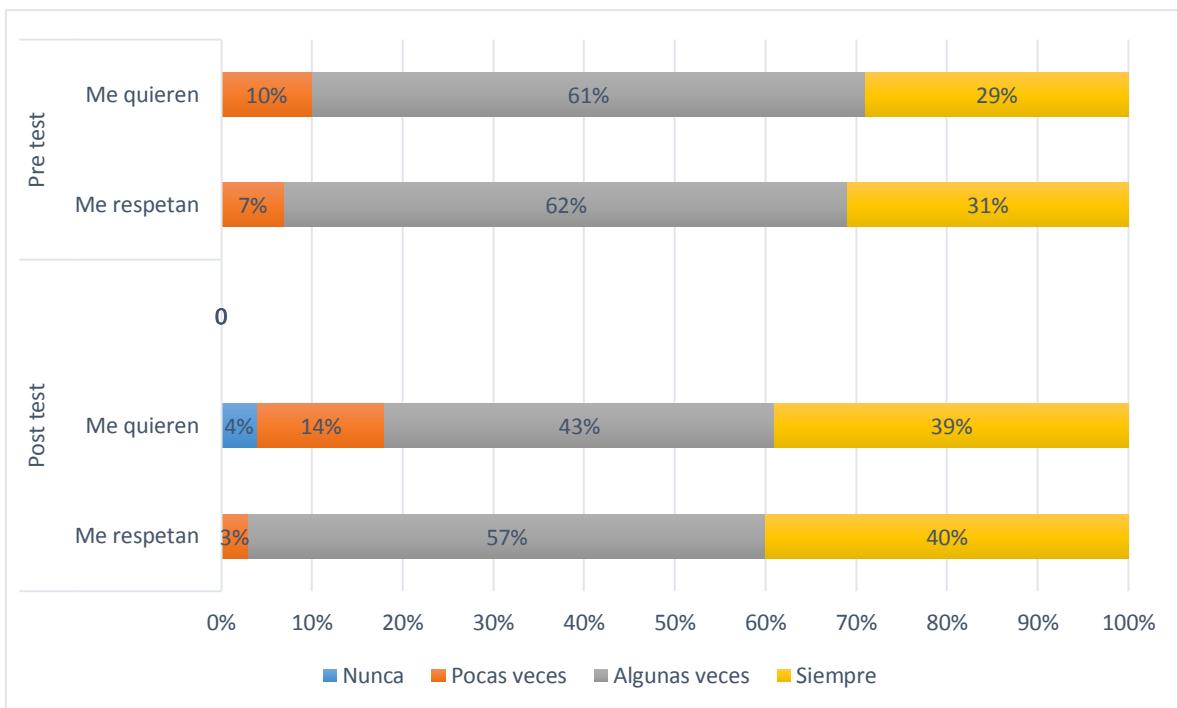


Figura 38 Porcentaje de respuestas a la pregunta “Mis compañeros de la escuela”.

En la figura anterior se puede observar el incremento que hubo en la percepción de los lazos de respeto y estima entre los alumnos. El respeto entre los compañeros del grupo incrementó su percepción, pasando de un 93% a nivel general en el pre test, hasta un 97% en el post test. En cuanto a la percepción de los alumnos de ser queridos, si bien es cierto que la respuesta *siempre* se incrementó en un 10%, se puede observar también que un 4% de los alumnos señaló no sentirse querido nunca por sus compañeros. La forma en cómo perciben las relaciones entre los estudiantes es un componente básico para el aspecto socioafectivo de los alumnos, el cual repercute directamente en el desarrollo académico, y personal de los NNA (Mena y Valdés, 2008; Maldonado, 2004). Asimismo, la importancia de las relaciones entre pares radica en ser un elemento que posibilita el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que a decir de Ianni (2003) los procesos pedagógicos y la convivencia en las aulas están íntimamente ligados entre sí y por lo mismo, deben ser gestionados desde la propia institución (Ianni, 2003).

Del “cuestionario de competencias”, se retomó una pregunta que permitió conocer el grado de inclusión entre los estudiantes, analizando las actitudes de integración de los mismos:

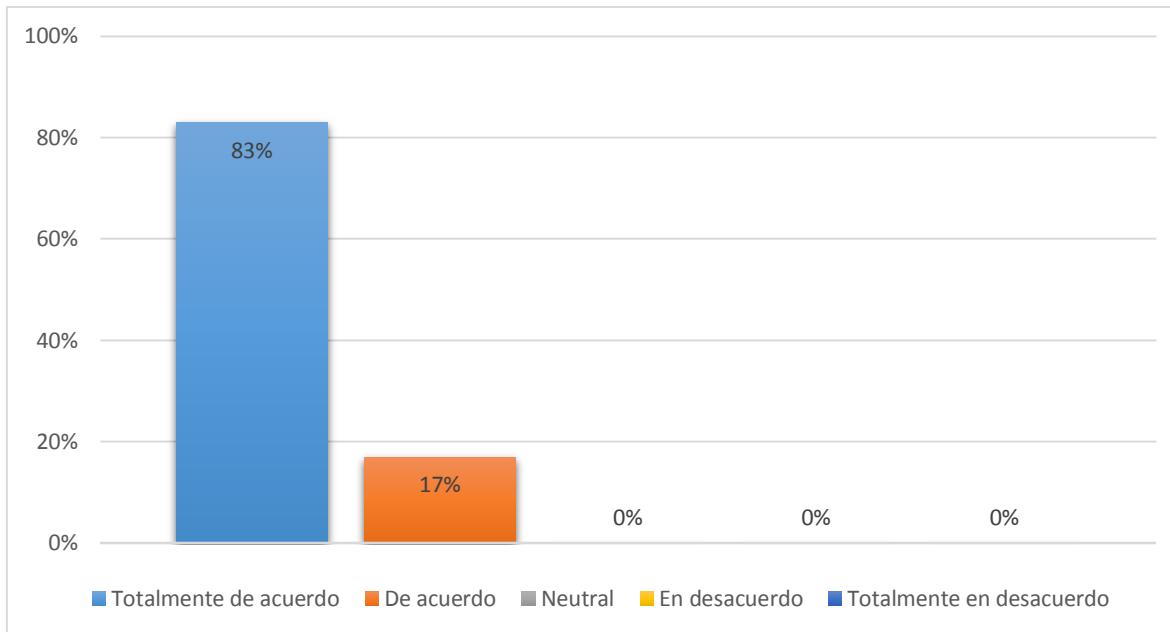


Figura 39 Porcentaje de respuestas a la pregunta "Tuve actitudes de integración hacia mis compañeros".

La figura 39 permite observar que los alumnos señalan haber llevado a cabo acciones de integración con sus compañeros. Es de destacar que el 83% esté totalmente de acuerdo con ello, debido a que permite suponer un grado alto de participación y de convivencia entre los alumnos. La inclusión como componente de la convivencia resulta un factor elemental para la construcción de la convivencia democrática, debido a que para hablar de una convivencia efectiva y genuina es necesario “generar vivencias de inclusión y de oportunidades para todos” (Hirmas y Eroles, p. 17, 2008). Asimismo, la inclusión conlleva a la mejora de la convivencia escolar gracias a la práctica de la cooperación y la tolerancia (Hirmas Eroles, 2008). Estas acciones se vieron reflejadas el proyecto a través de las actividades realizadas por los alumnos, por ejemplo, en la toma de decisiones, en la organización de las actividades, en la ejecución del proyecto y en las actividades que cada se repartió para trabajar.

Del mismo cuestionario de competencias, se retomaron dos reactivos que hacen referencia a la relación que existió entre los alumnos al momento de llevar a cabo el proyecto. Estas preguntas son muy importantes puesto que la intención del proyecto de APS no solamente era la de generar un grado significativo de participación de los alumnos, sino que también, al mismo tiempo, con esa participación se generara una mejoría en las relaciones interpersonales de los estudiantes.

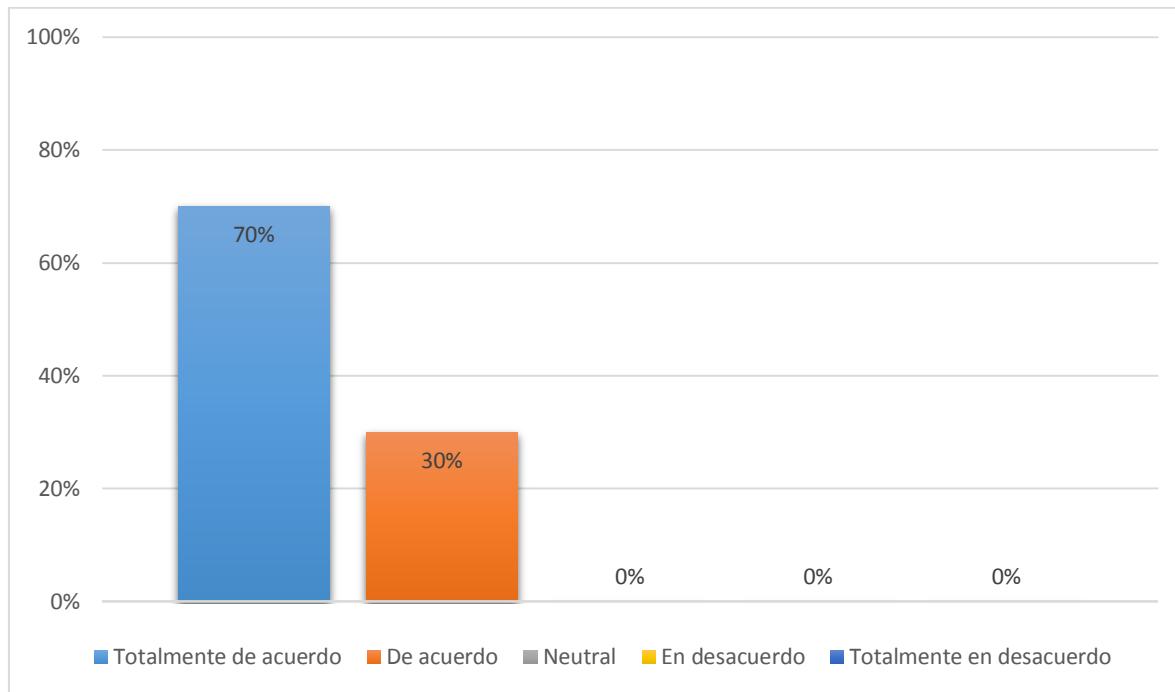


Figura 40 Porcentaje de respuestas a la pregunta "La relación entre los compañeros fue muy buena".

Como se puede observar en la figura anterior, la totalidad de los alumnos consideró que la relación entre ellos fue muy buena. Es de destacar el hecho de que el 100% del alumnado dijo estar totalmente de acuerdo o de acuerdo en haberse llevado muy bien entre ellos, lo que permite suponer un grado de cohesión muy alto entre los estudiantes, lo que implica relacionarse de manera respetuosa, tal y como también fue expresado por los jóvenes en la Figura 34. Dicha situación genera un clima escolar positivo, caracterizado por el compañerismo, lo que implica

la cercanía y el apoyo entre los alumnos en las actividades que realizan con los demás (Ascorra, Arias y Graff, 2003, citados en Mena y Valdés, 2008).

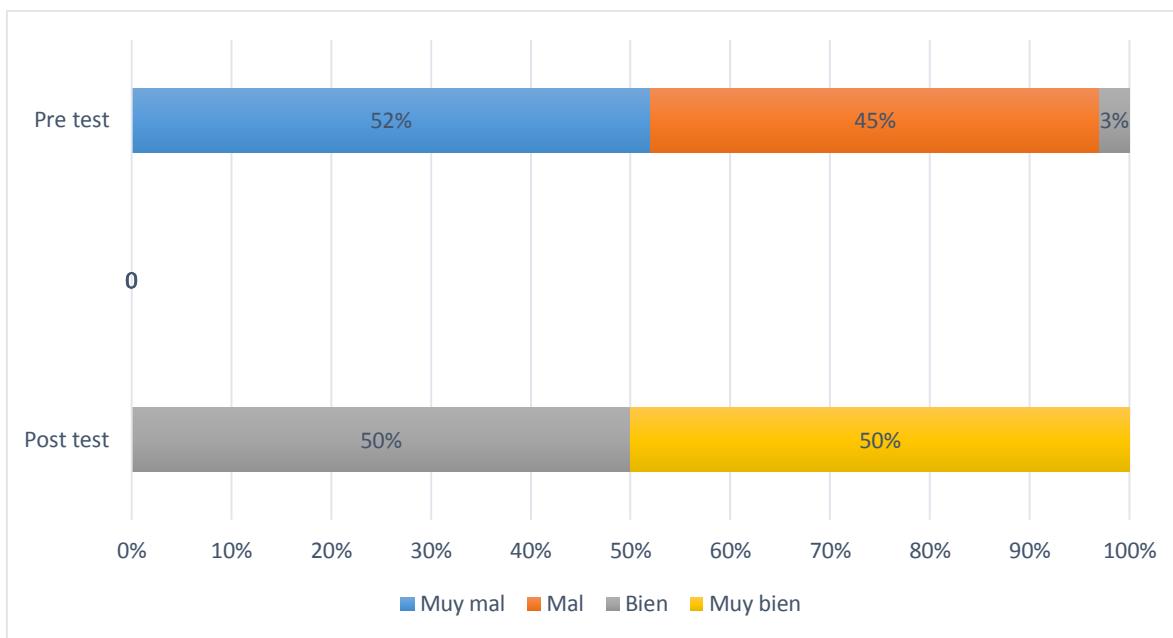


Figura 41 Porcentaje de respuestas a la pregunta "Con mis compañeros de la escuela me llevo".

Como se observa en la Figura 41, los resultados del pre test indican que el 52% de los alumnos dijeron llevarse muy mal con sus compañeros, un 45% señalaron llevarse mal entre ellos, siendo solamente un 3% el porcentaje de alumnos que dijo llevarse bien. Por el contrario, tras la puesta en marcha del proyecto de APS, la aplicación del post test indica que el 50% dijo llevarse bien y la otra mitad, el 50% expresó llevarse muy bien con sus compañeros. Lo anterior resulta muy importante para el análisis y la intención del presente proyecto, debido a que es mucha la diferencia que se reporta en cada momento de la evaluación, siendo un factor que podría llevar a suponer la importancia que tienen los proyectos de APS en la participación de los alumnos y por lo tanto, en la convivencia de los mismos. Compartir un proyecto como el que llevaron a cabo los estudiantes supone modificar el tipo de relaciones personales a las que se encuentran acostumbrados, debiendo interactuar de manera constante, surgiendo vínculos con las otras personas, lo cual supone desarrollar habilidades como el diálogo y la escucha activa, así como la formación de valores como el respeto, la tolerancia y la solidaridad.

Para indagar sobre la forma en cómo los alumnos resolvían los conflictos, se propuso una situación problemática en la que se les planteaba que unos estudiantes de un grado mayor siempre ocupaban las canchas de juego y no permitían jugar a los más chicos. Para saber qué pensaban de esa situación, se les preguntó:

Tabla 12:

Porcentaje de frecuencia de respuestas a la pregunta del cuestionario “Tú ¿qué crees que harán los más chicos?”

Respuestas	Porcentajes	
	Pre-test	Post test
Decirle a la autoridad	11%	18%
Sentirse mal/Molestarse	31%	49%
Renunciar al espacio	23%	2%
Reclamarle a sus compañeros	3%	0%
Dialogar entre pares	9%	0%
Enfrentarse/Agredir	11%	0%
No hacer nada	3%	6%
Otras	9%	6%
Jugar con los mayores		19%

Como se observa en la tabla 12, antes de la intervención señalan que los estudiantes creen que los alumnos más pequeños deben, como primer lugar de los tipos de respuesta, *sentirse mal o molestarse* (31%), seguida de *renunciar al espacio* (23%) y en tercer lugar, las de *enfrentarse o agredir* y *decirle a la autoridad* (11% en ambos casos). Se encontró que después de la intervención el primer tipo de respuesta es la de *sentirse mal o molestarse* (49%), seguida de *jugar con los mayores* (19%) y la de *decirle a la autoridad* (18%). Es de destacar el cambio que hubo en las respuestas de los alumnos en cuanto a que, en primer lugar, aparece después de la intervención un nuevo tipo de respuesta, la de *jugar con los mayores*, lo cual señala la importancia que los alumnos le dan a la convivencia con los demás compañeros, reduciéndose por ejemplo los porcentajes en cuanto a tipos de respuestas como *renunciar al espacio* y *enfrentarse o agredirse*. Esto permite señalar la importancia de generar experiencias y espacios participativos en donde los NNA, lleven a cabo prácticas democráticas, que les permitan convivir resolviendo sus conflictos de manera pacífica. A este respecto, los espacios de

diálogo y participación y el diseño de experiencias de valor en los alumnos, han sido definidos como elementos que posibilitan la construcción de las escuelas democráticas debido a que, para que una institución escolar sea reconocida como tal, debe impulsar espacios que permitan la participación, la autonomía y la reflexión de los estudiantes (Puig 2000).

Generar los espacios necesarios para que participen los menores, así como la resolución pacífica de los conflictos es considerado, de acuerdo a Carbajal (2013) bajo el concepto de la convivencia democrática. A este respecto se puede señalar que los estudiantes, después de la intervención, han elegido las respuestas de *jugar con los mayores y decirle a la autoridad* en vez de *renunciar al espacio o enfrentar y agredir*. Así, las respuesta de los alumnos sobre los estilos en cómo se resuelven los conflictos han pasado de la competencia y la evitación al enfrentarse y renunciar al espacio, pasando a la colaboración y a la negociación (García y Ugarte, 1997). Asimismo, se ha de destacar el papel que la autoridad juega en la resolución del conflicto, lo cual se refleja en el tipo de respuesta *decirle a la autoridad*, pasando del 11% antes de la intervención a un 18% después de la intervención. Esta forma de resolución pacífica puede ser considerada dentro de las técnicas alternativas de la resolución de conflictos en el Arbitraje, la Mediación o la Conciliación, debido a que un tercero es el que decide sobre el asunto, ya sea para obligar a una parte a cumplir, permitiendo el diálogo entre las partes o para buscar la reconciliación (2001).

En este mismo sentido, de acuerdo a Fierro (2010) los conflictos que se resuelven por medio de la reflexión, la mediación o el arbitraje es un indicador que permite conceptualizar a la convivencia de ese centro escolar como democrática.

Siguiendo con la situación problemática presentada a los alumnos, se les consultó qué podrían hacer los alumnos pequeños para hacer uso de las canchas.

Tabla 13:

Porcentaje de frecuencia de respuestas a la pregunta del cuestionario “¿Tú qué crees que podrían hacer los más chicos?”

Respuestas	Porcentajes
------------	-------------

	Pre-test	Post test
Ponerse de acuerdo para jugar juntos	6%	10%
Establecer rol de cancha	36%	49%
Decirle a la autoridad	14%	15%
Hablar con ellos	11%	0%
No contestó	0%	3%
Otras	11%	8%
Jugar todos	22%	15%

De la tabla 13 se puede observar que antes de la intervención, el primer tipo de respuesta fue la de *establecer un rol de cancha* (36%) seguida de la de *jugar juntos* (22%) y en tercer lugar la de *decirle a la autoridad* (14%). Después de la intervención nuevamente se encuentra la respuesta de *establecer un rol de cancha* (49%) como la de mayor porcentaje, seguida de *decirle a la autoridad* (15%) y en tercer lugar la de *jugar juntos* (15%). Se destaca que, si bien es cierto que después de la intervención el porcentaje de *jugar juntos* se redujo, se advierte un incremento en el tipo de respuesta *ponerse de acuerdo para jugar juntos* (10%), lo que confirma lo señalado para la tabla 12 en cuanto a observar la forma en cómo los alumnos se acercan o perciben la resolución de los conflictos, abriendo otras opciones para su resolución, como lo son el acordar, dialogar o convenir.

Así, se puede señalar que la concepción que tienen los alumnos de la resolución del conflicto pasa por el uso del diálogo y la concertación, siendo un factor indispensable para la convivencia democrática (Carbajal, 2013)

La importancia de la puesta en marcha de un proyecto de APS en el ámbito escolar, se fundamenta a partir de señalar que la convivencia democrática tiene una relación directa con la forma en como los estudiantes participan de la vida cotidiana de las escuelas, lo cual implica la posibilidad de trabajar en equipo la resolución pacífica del conflicto y la toma de acuerdos en común (Fierro, Carbajal y Martínez-Parente, 2010).

7. CONCLUSIONES

En este último capítulo se realizaran algunas reflexiones finales resultantes de la elaboración de la tesis. El capítulo se encuentra dividido en cuatro apartados. En el primero se ofrece una reflexión y valoración respecto del objetivo general del estudio que motivó el presente trabajo, con la finalidad de analizar en qué medida se ha logrado alcanzar la meta planteada en el inicio de la tesis. En el segundo apartado se propone una sistematización de las aportaciones que el presente proyecto de intervención originó a partir de su ejecución. En el tercer apartado se expondrán las limitaciones y dificultades que fueron encontradas al realizar la tesis. Por último, se ha seleccionado el cuarto apartado como el espacio en donde se expondrán las propuestas que surgen de la implicación del autor de la tesis con el ejercicio práctico de su puesta en marcha.

7.1 Valoración de los objetivos planteados

Para comenzar, se ha de señalar que la presente investigación pretendía estudiar y promover experiencias de participación infantil en el ámbito escolar mediante el trabajo por proyectos, de manera que a partir de su ejecución se pudieran reconocer las ideas y el tipo de participación que se promovió en los estudiantes, además de observar si es que esta implicación tenía efectos en la convivencia democrática del aula. Debido a lo anterior, se estableció un objetivo general que orientó las acciones del proyecto a lo largo del proceso, cuya finalidad fue el de *analizar las ideas, formas y grados de participación que muestran los alumnos de 3º de secundaria a partir de su implicación en un proyecto de Aprendizaje Servicio, con la finalidad de mejorar la convivencia democrática en el aula.*

Para analizar las conclusiones del objetivo de estudio, al igual que en capítulo de resultados, se dividió el objetivo en a) El análisis de las ideas sobre participación infantil que los estudiantes presentaron antes y después de la aplicación del proyecto de APS, b) Los grados y formas de participación que los alumnos mostraron dentro del proceso de realización y ejecución del proyecto de APS; y, c)

Las implicaciones que tuvo la participación del alumnado en el proyecto de APS en relación a la mejora de la convivencia democrática de su salón.

a) *Ideas de la participación infantil*

De las respuestas expresadas en los cuestionarios de participación y convivencia escolar antes y después del proyecto de intervención, se puede señalar que las ideas de participación de los alumnos se reflejan en el hecho de dar una opinión, la cual se realiza dentro de las actividades que han sido diseñadas previamente por los docentes. Lo anterior revela un tipo de participación *simple* y a lo mucho *consultiva* (Trilla y Novella, 2001) la cual puede ser el resultado de años de escolarización en donde a los estudiantes se les implica en el proceso de enseñanza-aprendizaje preguntándoles sobre una temática en particular, dando la impresión de que sus opiniones tienen trascendencia en el proceso educativo. Sin embargo, a pesar de que los alumnos son consultados en algunos aspectos, la mayoría de las veces su opinión no es tomada en cuenta por los docentes, lo que implica una experiencia limitada de la participación, puesto que desde la perspectiva de los derechos de los niños y las niñas (ONU, 1989) además de que los infantes tienen derecho de expresar su opinión y a tomar la palabra, ésta debe ser valorada y tomada en cuenta por los adultos, dando con ello validez a las experiencias y conocimientos de los menores, implicándolos en los asuntos que les son de su interés. Al mismo tiempo, el hecho de que los alumnos consideren que la emisión de su opinión sea la principal forma de participar, permite posicionarlos dentro del nivel de *asignados pero informados*, de acuerdo a lo señalado por Hart (1993), en tanto que los alumnos pueden opinar en relación a un proyecto, pero no tienen la posibilidad de modificarlo, por lo que a pesar de que los estudiantes son informados sobre la temática en la que participan (exámenes, proyectos, tareas, actividades escolares, etcétera), solamente se les asigna un rol o papel que tienen que desarrollar en el proceso, y a pesar de que lo hagan de manera consciente y voluntaria, sus opiniones no son tomadas en cuenta, puesto que la actividad ha sido previamente diseñada por los adultos, por lo que solamente acompañan el proceso, aunque pueden llegar a sentir el proyecto como propio.

Esta forma de participar en la escuela refleja al mismo tiempo el tipo de pedagogía en la que se centran los docentes y el centro escolar en general, la cual es aún permeada por una educación tradicionalista, siendo los profesores la figura principal del proceso y los alumnos meros acompañantes del mismo, aleccionados a que participen en el momento, tiempo y circunstancias que los mismos adultos señalan.

b) Grados y formas de participación de los estudiantes

En lo que respecta a la forma en cómo los estudiantes participaron en el proyecto, se logró identificar que la implicación de los alumnos ocurrió de manera gradual, incrementándose a partir del paso de las etapas del proyecto de Aprendizaje-Servicio, debido a que fueron realizando actividades cada vez más complejas, las cuales les exigían poner en juego los aprendizajes y conocimientos escolares, las competencias ciudadanas y el sentido del servicio, lo que repercutía en la toma de decisiones y la responsabilidad, pasando de una participación *simple*, en el comienzo del proyecto, hasta llegar a una participación *proyectiva* (Trilla y Novella, 2011) en las etapas de diseño y ejecución del mismo. Los estudiantes participaron activamente en la experiencia de servicio al mismo tiempo que revisaban contenidos de las asignaturas, realizando la actividad acorde a los intereses que manifestaron en el diagnóstico de la necesidad detectada. A pesar de que el proyecto fue iniciado por adultos, en este caso a petición de la dirección de la escuela, los docentes y el investigador, fueron los alumnos quienes lideraron el proyecto, detectando la necesidad en su comunidad, poniéndose de acuerdo para diseñar un plan de solución de la problemática y finalmente, lo llevaron a cabo hasta su última etapa, siempre en concordancia con lo que ellos mismos habían propuesto. Los resultados obtenidos de la ejecución del proyecto, permiten afirmar que la participación es un principio educativo (Novella y Trilla, 2014), que implica el desarrollo de competencias sociales y políticas las cuales permiten la reflexión crítica del contexto en el que se vive (Chaux *et al*, 2004; Hart, 1993), fomenta el sentido crítico y la personalidad en los estudiantes (Martínez y Martínez, 2000) posibilita el aprendizaje de valores democráticos (Puig, 2009; Cortina, 1997) permite

la participación social comunitaria (Trilla, 2010) al mismo tiempo que se lleva a cabo la formación de la ciudadanía activa (Cabrera, 2002; Luna, 2010).

Asimismo se han de destacar los momentos que se registraron como metaparticipativos, debido a que estos representan un elevado grado de complejidad y de competencias participativas (Novella y Trilla, 2014), siendo una de las finalidades del trabajo con NNA en referencia a su implicación en los proyectos.

c) *Relación entre la participación infantil y la mejora de la convivencia democrática en el aula*

En este punto es necesario destacar el cambio positivo que el proyecto de APS generó en la convivencia de los estudiantes. Fue sustancial la mejora en la forma en que los alumnos se relacionaban durante las actividades colectivas que tuvieron que realizar para resolver la problemática detectada. Los resultados señalan que los alumnos antes del proyecto dijeron llevarse mal o muy mal entre ellos, sin embargo, a la finalización de las actividades, los estudiantes expresaron llevarse bien o muy bien con sus demás compañeros. Se pudo observar que a medida que el proyecto avanzaba, se percibía en los alumnos un aumento en su implicación, lo que conllevó a un mayor acercamiento entre todos los estudiantes del grupo, puesto que las acciones llevadas a cabo exigían desarrollar actitudes y valores como la escucha activa, la tolerancia, el respeto, la solidaridad y la cooperación. En este sentido, los alumnos expresaron que el proyecto les había servido para convivir y conocer a las personas con las que no tenían mucha relación, así como a resolver problemáticas en conjunto. En efecto, esta experiencia participativa compartida permitió que los alumnos pudieran realizar las actividades de forma colectiva, resolviendo problemáticas sociales de manera cooperativa, implicando un proceso horizontal de participación entre todos los estudiantes, lo que permite la resolución de los conflictos a través del diálogo, la deliberación y los acuerdos dentro de un espacio de convivencia (Torrego, 2001). Mediante mecanismos como la asamblea de grupo y la votación, los estudiantes decidían acciones, compartían opiniones, expresaban sus ideas y resolvían los asuntos de su interés, solucionando conflictos en momentos en los que había ideas o intereses contrarios, lo cual les permitió

asumir responsabilidades sociales y colectivas frente a los miembros del grupo. Lo anterior reivindica a la escuela, y sobre todo al salón de clases, como un espacio para la convivencia mediante la participación activa, el diálogo y la comunicación de los sujetos miembros de la comunidad escolar (Ortega y Del Rey, 2003; Casamayor, 1999). Igualmente, por lo que toca a la metodología del Aprendizaje-Servicio, se ha de colegir que este tipo de proyectos posibilitan la cercanía con los otros miembros del grupo, debido a que los estudiantes comparten el espacio y las actividades colectivas con la finalidad de resolver una problemática, lo que refuerza la cooperación y la solidaridad (Puig *et al*, 2007) al mismo tiempo que impacta en el desarrollo de la capacidad para relacionarse de manera positiva con los otros (Tapia, 2000b).

7.2 Aportaciones principales de la tesis

A partir del proyecto de intervención, se identificaron tres elementos que constituyen las aportaciones fundamentales de la tesis. Estos elementos son:

- a) Formación para la ciudadanía activa
- b) Fortalecimiento del trabajo colectivo en la escuela
- c) Importancia de la participación infantil a través de las metodologías activas

a) Formación de la ciudadanía activa

El proyecto de intervención ha permitido que los alumnos participen implicándose en la solución de las problemáticas sociales con la finalidad de mejorar su entorno, siendo un ejemplo ideal de la llamada ciudadanía activa (Benedicto y Morán, 2002). Las actividades realizadas en el proyecto posibilitaron a los estudiantes vivir experiencias democráticas en el centro escolar, participando como ciudadanos que se implican en los asuntos públicos de su comunidad. La forma en como los alumnos se integraron en el proyecto, permite hablar de la generación valores propios de la democracia, convirtiéndose en ciudadanos responsables, activos y comprometidos con el contexto en donde llevan a cabo sus prácticas cotidianas.

b) Fortalecimiento del trabajo colectivo en la escuela

En este elemento se destaca el papel de los estudiantes, así como el de los docentes y directivos en la realización del proyecto de aprendizaje-servicio. Por lo que respecta a los alumnos, como se ha señalado ya, el trabajo colectivo permitió la consecución de las metas del proyecto de intervención, diagnosticando, planificando y ejecutando las actividades para resolver la problemática de la obesidad y el sobrepeso en su comunidad. Que los alumnos llevaran a cabo actividades en conjunto, permitió una mayor cohesión grupal, implicándose con su comunidad y permitiendo con ello una mejoría en la convivencia en el aula.

Por lo que respecta a los profesores y directivos, se ha de destacar el papel que realizaron en el proyecto, puesto que asesoraron y dirigieron las actividades con base en los conocimientos y aprendizajes curriculares que los estudiantes deberían aprender. Estas acciones dieron cuenta de la posibilidad de realizar un proyecto transversal que vinculó a cuatro asignaturas de la escuela, lo que implicó un trabajo colegiado, coordinado y colaborativo entre los diferentes profesores de la institución.

c) Importancia de la participación infantil a través de las metodologías activas

La puesta en marcha de un proyecto de aprendizaje-servicio en la escuela secundaria dio como resultado una participación genuina, auténtica y comprometida. En este sentido, el proyecto permitió que la escuela se convirtiera en un espacio en donde los estudiantes se sintieron estimulados a participar de manera voluntaria, sin coerciones ni obligaciones. Darle a los estudiantes la oportunidad de ser protagonistas, permite visibilizar a los niños, niñas y adolescentes en las actividades públicas de la vida diaria, dándoles las herramientas necesarias para llevar a cabo acciones políticas que redunden en proyectos viables y de fuerte impacto social (Luna, 2010; Novella y Trilla, 2014), tal y como ocurrió en la realización de este proyecto de aprendizaje-servicio. Por ello se puede concluir que el proyecto de APS resultó ser una metodología que promovió y estimuló la participación de los estudiantes, uniendo el aprendizaje basado en la

experiencia, los contenidos curriculares y el compromiso social, permitiéndoles ser protagonistas activos al implicarse en las necesidades reales de su entorno con la finalidad de mejorarlo.

Por ello se destaca la bondad de la aplicación del proyecto de APS ya que:

- Es una estrategia que genera actividades democráticas en la escuela, basado en el aprendizaje experiencial de los estudiantes.
- Genera la implicación y la cohesión grupal, posibilitando el acercamiento de las relaciones interpersonales, lo que redunda en el mejoramiento de la convivencia escolar.
- Forma en la ciudadanía, puesto que se construyen valores democráticos a partir de la práctica de la ciudadanía activa.
- Posibilita la apertura de la escuela a la comunidad, debido a que las actividades llevadas a cabo, tienen la intención de mejorar el contexto en donde se inserta.
- Permite el aprendizaje de contenidos curriculares de manera práctica, al tratar de mejorar las condiciones sociales de los mismos estudiantes.

Así el aprendizaje-servicio al mismo tiempo que se configura como una metodología que promueve la participación infantil, empodera a los estudiantes al posicionando a los niños, niñas y adolescentes como sujetos sociales, al permitirles expresar sus opiniones y decisiones en los asuntos que tengan trascendencia en la comunidad en la que habitan (Van Dijk et al, 2006), proyectándose también como un estrategia eficaz para la formación en la participación ciudadana.

7.3 Limitaciones y dificultades en la investigación

A continuación se expondrán las limitaciones y dificultades principales al realizar la tesis:

Desconocimiento de la metodología del aprendizaje-servicio

A pesar de que los docentes de la escuela secundaria han sido formados y conocen el trabajo por proyectos, existió una reticencia a utilizar el APS como estrategia educativa, esto debido a tres situaciones específicas. En primer lugar, se encontró que debido a que el APS es una estrategia novedosa en nuestro país, los maestros desconocían de sus fundamentos, aplicación y resultados, lo que impidió la participación de la mayoría de los profesores. Sin embargo, a partir de la plática informativa que se les dio sobre el APS, varios de ellos lo relacionaron con el trabajo por proyectos, situación que es lógica debido a que este tipo de estrategias son una de las variantes que hay para el trabajo por proyectos, puesto que se busca vincular la teoría con la práctica, además de que el alumno se coloca en el centro del proceso educativo. En segundo lugar, el hecho de no haber realizado antes algún proyecto de APS dio la impresión en los docentes de ser una carga de trabajo extra, en el que se necesitaría de más sesiones extracurriculares para cumplir con el objetivo y en el peor de los casos, que esto representaría una pérdida de tiempo en sus asignaturas, puesto que los alumnos no revisarían los contenidos del bimestre al estar haciendo actividades fuera de lo establecido en los planes de estudio. La tercera y la que podría considerarse como la más importante de las situaciones, es el hecho de que debido a la propia estructura de la escuela así como las exigencias del currículum formal, los docentes tienen pocas oportunidades de vincular la teoría con la práctica, esto debido a que las actividades que se realizan generalmente no son cercanas a la realidad de los estudiantes. En este sentido cabe destacar el papel fundamental que tuvieron los docentes que participaron en el proyecto, puesto que al presentarles la temática en la que los estudiantes quisieron participar, inmediatamente pudieron vincularla con los contenidos que revisaban en el bimestre, logrando el enlace entre la teoría y la práctica, situación que pone en evidencia, por un lado, la capacidad de los profesores para llevar a cabo este tipo de proyectos y por otro lado, la necesidad de fomentar un verdadero trabajo por proyectos mediante el APS para que lograr obtener un aprendizaje experiencial propuesto por Dewey (1916).

Los alumnos son considerados poco capaces para participar

Si bien es cierto que los estudiantes llevaron a cabo el proceso de manera responsable y autónoma, esto no tuvo una repercusión directa en el hecho de que los docentes y algunos directivos, siguieran considerando a los alumnos como poco capaces para realizar acciones por su cuenta. A través del desarrollo del proyecto, se pudo observar que los alumnos eran vistos como capaces de generar buenas ideas y propuestas para la resolución de la problemática encontrada, e inclusive que se les concedía la posibilidad de organizarse para realizar la actividad por ellos mismos, sin embargo, los docentes los consideraban aún como poco preparados para resolver las problemáticas, posicionándose como expertos ante los jóvenes. Esta situación generó en más de una ocasión desencuentros entre los alumnos y docentes en razón de la forma en cómo se debía realizar cierta actividad o quien debía participar en ella. A pesar de ello, los adultos respetaron en todo momento la forma en la que los estudiantes se organizaron y participaron, no sin guardar un poco de escepticismo con respecto al logro de las metas planteadas por los alumnos.

Limitaciones en el tiempo

Debido a situaciones personales del investigador así como a los tiempos destinados por la escuela para el trabajo, el proyecto de APS tuvo una duración de dos meses, situación que limita los alcances que pudiera tener un proyecto de APS con mayor duración en el tiempo. Se sugiere para próximos proyectos un mínimo de 6 meses para la aplicación del trabajo y de manera deseable, un ciclo escolar completo. Sin embargo, a pesar del poco tiempo en el que se realizó el presente proyecto, se ha de resaltar que los resultados fueron muy satisfactorios, lográndose los objetivos planteados tanto de la investigación como del proyecto mismo.

Los efectos del proyecto participativo como objeto de estudio

Durante el proceso de realización de la tesis fueron surgiendo nuevas interrogantes y elementos que por la limitación en el objeto de estudio, no fue posible estudiar a detalle. Aquí se hace referencia a las consecuencias que hubo en

la realización del proyecto, por ejemplo si esta experiencia participativa tuvo implicaciones en la organización de la institución escolar, si hubo consecuencias en el rendimiento académico de los alumnos participantes o en la vida escolar de los mismos. Asimismo quedó la inquietud de conocer las impresiones de los docentes que participaron en el proyecto en cuanto a su pertinencia en el uso de su asignatura, si le darían continuidad al proyecto con otro grupo o si es que seguirían utilizando la metodología en posteriores ocasiones y para distintas temáticas. Sin embargo, estas limitaciones también representan líneas para futuros trabajos de investigación.

7.4 Propuestas

A partir de las actividades realizadas en el presente trabajo, de las conclusiones y las limitaciones, se presentan a continuación algunas propuestas fruto del trabajo de la tesis.

Trabajo complementario para la formación del profesorado

La propuesta se basa en el hecho de llevar a cabo una actividad complementaria de formación docente para que sean ellos mismos los que retomen los proyectos de APS como parte de sus estrategias educativas. Para que la metodología del APS pueda ser utilizada en las instituciones de nuestro país es necesario trabajar con los docentes sobre los aspectos teóricos, prácticos y administrativos que conlleva su implementación. Lo anterior permitirá que las escuelas puedan proponer desde sus propias necesidades y contextos, los proyectos de aprendizaje-servicio que crean necesarios llevar a cabo, vinculándose con las instituciones y la comunidad.

Adecuación del APS a las prácticas de la escuela

En relación con la propuesta anterior se prospecta también el hecho de que las escuelas adopten en su Proyecto Educativo Institucional (PEI) las prácticas pedagógicas del aprendizaje-servicio, siendo estas un elemento que permitan generar la participación de los alumnos, resolver problemáticas de la comunidad así como el impulsar la apropiación de conocimientos mediante el aprendizaje

experiencial. Se propone que los proyectos formen parte del PEI vinculando dos dimensiones la pedagógico-curricular y la social-comunitaria, con lo anterior se asegura la participación de todos los actores que componen el sistema educativo, directivos, docentes, alumnos, padres de familia y comunidad en general.

Impulsar a la convivencia democrática como un eje articulador de las diferentes actividades de la escuela.

A partir de los resultados obtenidos en la tesis, se propone a la convivencia democrática como un eje principal desde donde pueden ser abordadas algunas temáticas de formación del alumnado, destacando entre ellas la participación de los estudiantes, la formación de la ciudadanía activa, la resolución pacífica de conflictos y la generación de un clima de convivencia que beneficie las relaciones interpersonales en el aula. La construcción de la convivencia democrática, como elemento de calidad en las escuelas, permite la formación de la ciudadanía activa, la cual es base al mismo tiempo la participación de los niños, niñas y adolescentes. Por ello es que se destaca como fundamento de las escuelas democráticas formadoras de ciudadanos participativos.

Para finalizar se ha de señalar que el proyecto de APS presentado en esta tesis es solamente una de las estrategias participativas que pueden ser implementadas en el ámbito escolar, sin embargo, se ha de destacar su eficacia y bondad en su aplicación ya que como se pudo advertir, la puesta en marcha de un proyecto de Aprendizaje-Servicio permite a los niños, niñas y adolescentes vivir experiencias significativas de formación ciudadana y de servicio comunitario, permitiéndoles participar de manera genuina en los asuntos públicos que les son de su incumbencia, lo cual es base para la construcción de la ciudadanía activa, al mismo tiempo que incide directamente en la mejora de la convivencia democrática. La intervención de los estudiantes en los asuntos de su comunidad, permite reconocer en las necesidades sociales una oportunidad para que los alumnos desarrollen competencias ciudadanas que les permitan analizar y comprender los problemas de su comunidad, proponiendo soluciones originales en su entorno a través de acciones solidarias-comunitarias. En este sentido, la escuela deberá ser

el espacio desde el cual los alumnos puedan modificar las circunstancias que les rodean, mejorando las condiciones de vida de la comunidad en la que habitan, lo cual es una de las finalidades de la educación.

Asimismo se debe de reconocer que la promoción de la participación infantil, por medio del aprendizaje- servicio, no es garantía para considerar al centro educativo como democrático, para ello es necesario también llevar a cabo una reflexión acerca del rol y la conceptualización que se tiene de los niños, niñas y adolescentes, transformando la percepción que se tiene de los mismos al considerarlos ciudadanos que pueden ser agentes de cambio de la comunidad en la que viven.

Hasta aquí se ha llegado mediante el esfuerzo que representa la elaboración de una tesis, sin embargo, lejos de ser considerado como el fin del trabajo, representa más bien el inicio de diferentes proyectos motivados por el interés de cambiar y trasformar la sociedad en la que vivimos.

“Aprender a participar es aprender a pensar en el prójimo; es un acto humanizador que permite descorrer el velo de la indiferencia, la indolencia y la apatía”

BIBLIOGRAFÍA

- AGUILAR, L. (2012). *Competencias para el desarrollo de las habilidades de pensamiento*. España: Editorial Académica Española.
- ALFAGEME, E., CANTOS, R., y MARTÍNEZ, M. (2003). *De la participación al protagonismo infantil. Propuestas para la acción*. Madrid: Plataforma de Organizaciones de Infancia.
- ÁLVAREZ, L. (1982). Justo Sierra y la obra educativa en el porfiriato, en Fernando Solana (coord.), *Historia de la educación pública en México*. México, DF: FCE, p. 97.
- APUD A. (2001). *Participación infantil*. Colección Enrédate con UNICEF, formación de profesorado. UNICEF/comité País Vasco. Disponible en versión electrónica: www.ciudadesamigas.org/doc_download.php?id=20
- ARAGÓN, A. (2008). Formación cívica y ética: Educar para la democracia. *Folios*, Año 2, Número 10, Marzo-Abril, pp.24-37.
- ARARTEKO (2006). *Convivencia y conflicto en los centros educativos*. Vitoria-Gasteiz: Ararteko.
- ARNSTEIN, S. (1969). *A Ladder of participation*. *Journal of American Institute of Planners*, 35,216-224.
- ARRÚE, C., y CONSOLI E. (2010). Espacios de infancia, ciudadanía y participación infantil. En *Congreso Internacional: Profundizando la democracia como forma de vida. Desafíos de la democracia participativa y los aprendizajes ciudadanos en el Siglo XXI*. 13 al 16 de mayo de 2010. Rosario, Argentina: Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales, Universidad Nacional de Rosario. Consultado el 25 de mayo del 2016 en:

https://www.academia.edu/1128760/Espacios_de_infancia_ciudadan%C3%ADa_y_participaci%C3%B3n_infantil.

BALLESTEROS, C. (2015). Observaciones del Comité de los Derechos del Niño vinculadas a estadísticas de infancia. En *Revista de Estadística y Sociedad*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid/Instituto Nacional de Estadística, número 63. Consultada en: <http://www.revistaindice.com/numero63/p27.pdf>

BARNEN, R. (1999). *Protagonismo y Participación de la Niñez. Programa Nacional de El Salvador*. El Salvador.

BATLLE, R. (2007). Aprendizaje servicio y mejora de la convivencia. En: *De la educación socioemocional a la educación en valores*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia de España.

BATLLE, R. (2008). Educación para la ciudadanía y aprendizaje-servicio en España. En. González, A., y Montes, R. (Compiladores) *Cumpliendo una década. Actas del 10º Seminario Internacional. Aprendizaje y Servicio Solidario*. Buenos Aires: Balbi S.A

BATLLE, R., BREU, A., y RAMONEDA, A. (2015). El aprendizaje servicio es una metodología flexible que puede aplicarse a múltiples ámbitos temáticos. En J. Puig (Coord.) *11 ideas clave ¿Cómo realizar un proyecto de aprendizaje servicio?* (131-145). Barcelona: Graó.

BAZDRESCH, M. (2009). La vida cotidiana escolar en la formación valoral: un caso. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(2), 50-71.

BEAS, M. (2009). Ciudadanía y procesos de exclusión. En VV.AA. *El largo camino hacia una educación inclusiva. La educación especial y social del siglo XIX a nuestros días*, (21-32). Pamplona: Universidad Pública de Navarra.

- BELTRÁN, F. (2000). La educación intencional. En Jaume Carbonell (coord.) *Pedagogías del Siglo XX*. Barcelona: CISSPRAXIS, S.A.
- BENEDICTO, J. y MORÁN, M. (2002). *La construcción de una ciudadanía activa entre los jóvenes*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- BISQUERRA, R. (2008). *Educación para la ciudadanía y convivencia: el enfoque de la educación emocional*. España: Wolters Kluwer.
- BOLÍVAR, A. (2007). *Educación para la Ciudadanía. Algo más que una asignatura*. Barcelona: Graó.
- BOWEN, J., y ROBSON, P. (1991). *Teorías de la Educación. Innovaciones importantes en el pensamiento educativo occidental*. México: Noriega-Limusá.
- BRONFENBRENNER, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- CABALLÉ, A. (2002). *Historia del Derecho Romano*. España: UOC.
- CABALLERO, F. (2008). *El derecho político a la participación y su relación con los derechos de la infancia*. Tesina para obtener el grado de maestro en democracia y derechos humanos. México: Facultad latinoamericana de ciencias sociales sede México (FLACSO-México)
- CABALLERO, M. (2010). Convivencia escolar. Un estudio sobre buenas prácticas. *Revista de Paz y Conflictos*, (3) 154-169. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=205016387011>
- CABRERA, F. (2002). Hacia una nueva concepción de la ciudadanía en una sociedad multicultural, en Bartolomé, M. (2002). *Identidad y Ciudadanía: Un Reto a la Educación Intercultural*, 79-104. Madrid: Narcea.

- CABRERA, F. (2008). Diálogo escuela-comunidad: el aprendizaje-servicio. En E. Soriano. *Educación para la ciudadanía intercultural y democrática* (pp. 191-226). Madrid: La Muralla.
- CAJIAO, F., CROWLEY, P., GARCÍA, M., GAITÁN, A., HART, H., HIMES, J., KOTERLLNIK, I., LANSDOW, G., PÉREZ, J., PORTILLA, R., y ROJAS, H. (1998). La participación de niños y adolescentes en el contexto de la Convención sobre los derechos del niño: visiones y perspectivas. *Actas del Seminario Bogotá, 7-8 de diciembre de 1998*.
- CAMPIRÁN, A. (2000). Estrategias didácticas. En: *Habilidades del Pensamiento Crítico y Creativo, Universidad Veracruzana*, Vol. I, Colección Hiper-COL, 2000. Pp. 29-44.
- CAMPO, L. (2015). Una rúbrica para analizar los proyectos de aprendizaje servicio en la universidad. *RIDAS Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 1, 91–111. <http://doi.org/10.1344/RIDAS2015.1.6>
- CAMPS, V. (1998). *Educar en valores: un reto actual*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- CARBAJAL, P. (2013). Convivencia democrática en las escuelas. Apuntes para una conceptualización. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), pp. 13-36.
- CARBALLEDA, A. (2002) *La intervención en lo social. Exclusión e integración en los nuevos escenarios sociales*. Buenos Aires: Paidós.
- CARBONELL, J. (coord.) (2000). *Pedagogías del Siglo XX*. Barcelona: CISSPRAXIS, S.A.
- CARBONELL, J. L. (Dir.) (1999) Programa para el Desarrollo de la Convivencia y la Prevención de los Malos Tratos. Convivir es Vivir. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- CARNEIRO, R. (2003). La educación, el aprendizaje y el sentido. En *Encuentro de la educación y la cultura cultivar la humanidad*. Texto adaptado y

ampliado a partir de un artículo originalmente publicado en inglés en: Carneiro, R., “On Meaning and Learning: Discovering the Treasure”, in Dinhám, S. (editor) (2003), Transforming Education: Engaging. Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe. Consultado en: <http://documents.mx/education/la-educacion-el-aprendizaje-y-el-sentido.html>

CARRASCO, C., LÓPEZ, C., y ESTAY, C., (2012). Análisis Crítico de la Ley de Violencia Escolar de Chile. *Psicoperspectivas* [online]. 2012, vol.11, n.2 [citado 2015-07-03], pp. 31-55. Disponible en: <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-69242012000200003&lng=es&nrm=iso>. ISSN 0718-6924. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol11-Issue2-fulltext-228>.

CARVAJAL, A. (2005). *Planeación participativa: Diagnóstico, plan de desarrollo y evaluación de proyectos*. Cali, Colombia: Facultad de Humanidades.

CASAMAYOR, G. (1999). *Cómo dar respuesta a los conflictos*. Barcelona: Graó

CASANOVA, E. (1989). El proceso educativo según Carl Rogers: la igualdad y formación de la persona. *Revista interuniversitaria de Formación del profesorado*, Número 6.

CASAS, F., GONZÁLEZ, M., MONSERRAT, C., NAVARRO, D., MALO, S., FIGUER, C., y BERTRAN, I. (2008). *Informe Técnico sobre experiencias de participación social efectiva de niños, niñas y adolescentes*. Madrid: Observatorio de la infancia, Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.

CASTILLO, E. (2003). Democracia y Ciudadanía en la Escuela Colombiana. En *Acción pedagógica*. Vol. 12 no. 1.

CERDA, A., EGAÑA, M., MAGENDZO, A., SANTA CRUZ, E., y VARAS, R. (2004), *El complejo camino de la formación ciudadana: Una mirada a las prácticas docentes*, Chile, LOM/ PIIIE.

CFE (2009). *Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación secundaria obligatoria*. Aprobado por Resolución CFE N° 93/09. Argentina: Consejo Federal de Educación. Ministerio de Educación de la nación Argentina (2006). *Ley Nacional de Educación*. Promulgada el 27 de diciembre del 2006. Argentina: Ministerio de Educación Presidencia de la Nación.

CHAUX, E. (2009). Citizenship competencies in the midst of a violent political conflict: The Colombian educational response. *Harvard Educational Review*, 79(1), 84-93.

CHAUX, E., LLERAS, J., y VELÁSQUEZ, A. (coomp.)(2004). *Competencias ciudadanas: de los estándares al aula: una propuesta de integración a las áreas académicas*. Bogotá: Ministerio de Educación, Universidad de los Andes, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Psicología y Centro de Estudios Socioculturales e Internacionales, Ediciones Uniandes.

CHÁVEZ, A. (2001). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vigotsky. *Educación*, septiembre, año/vol. 25, número 002. Universidad de Costa Rica.

CLAYSS (2009) Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario-Natura. Creer para Ver. Manual para docentes y estudiantes solidarios. Buenos Aires, 2009.

COBO, I., FRANCO, P. y REVILLA, F. (2004). *Participación social de la infancia. Algunas experiencias de la comunidad de Madrid*. Madrid: Instituto Madrileño del Menor y la Familia. Consejería de Familia y Asuntos Sociales. Versión electrónica: www.ciudadesamigas.org/doc_download.php?id=54

CONDE, S. (2011). *Entre el espanto y la ternura. Formar ciudadanos en contextos violentos*. México: Cal y Arena.

CONSEJO DE EUROPA (2004). *División para la ciudadanía y los derechos humanos.* Consultado en Http://www.coe.int/T/E/Cultural_Co-operation/education/E.D.C./.

CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS (1917). Recuperada de <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1.pdf>

CORNEJO, R. y REDONDO, J. (2001). El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana. *Última Década*, 15, 11-52.

COROMINAS, J. (1994). *Diccionario etimológico de la lengua castellana.*

CORONA, Y. y GÁAL, F. (2009). *Estrategias participativas para niños: Algunos aportes para escuchar a los niños y realizar consultas infantiles.* México: Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco.

CORONA, Y., y MORFÍN, M. (2001). *Diálogo de Saberes sobre participación infantil.* México, D.F: UAM - Xochimilco- COMEXANI- UNICEF - Ayuda en Acción. 19

CORTINA, A. (1997). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía.* Madrid: Alianza.

CUSSIÁNOVICH, A. (1997) “Protagonismo: ¿qué es?” en *Jóvenes y niños trabajadores: Sujetos sociales. Ser protagonistas.* Ed. IFEJANT. Lima.

DE PUELLES, M. (2014). La escuela participativa. En *revista digital de la Asociación Convives* No. 7, Madrid

DE SOUSA, B. (2003). *La caída del Ángelus Novus.* Bogotá: Ilsa.

DE VICENTE, J. (2010) *7 ideas clave escuelas sostenibles en convivencia.* Barcelona: Graó

DE VICENTE, J. y FERNÁNDEZ, I. (2014). Estructuras escolares al servicio de la participación del alumnado. En *revista digital de la Asociación Convives* No. 7, Madrid.

- DE ZUBIRÁ, J. (2006). *Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante*. Colombia: Cooperativa editorial magisterio.
- DE ZUBIRÁ, J. (2008). *De la escuela nueva al constructivismo. Un análisis crítico*. Colombia: Cooperativa editorial magisterio.
- DEL RE, A. (2001). Para una redefinición del concepto de ciudadanía. *Socio histórica*, (9-10). Disponible en: http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.2944/pr.2944.pdf.
- DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana/UNESCO.
- DELVAL, J., (2012). Ciudadanía y escuela. Aprendizaje de la participación. En De alba., N., García., F., y Santiesteban., A (editores) *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Volumen I. Sevilla: Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- DEWEY, J. (1967). *Experiencia y Educación*. Buenos Aires: Losada.
- DEWEY, J. (1997). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación. Título original (Democracy and Education: An introduction to the philosophy of education)*. Madrid: Ediciones Morata. Publicado originalmente en 1916 por McMillanCompany.
- DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN (2014). *Decreto por el que se expide la Ley General de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes, y se reforman diversas disposiciones de la Ley General de Prestación de Servicios para la Atención, Cuidado y Desarrollo Integral Infantil*. DOF (4 de diciembre del 2014)
- DÍAZ BARRIGA, F. (2006). *Enseñanza situada, vínculo entre la escuela y la vida*. México: Mc.Graw Hill.

DÍAZ BARRIGA, F., y Hernández, G. (2010) *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México, DF: McGraw-Hill. 3^a ed.

DÍAZ-AGUADO, M. J. (1996). *Programas de educación para la tolerancia y la prevención de la violencia en los jóvenes. Volumen dos. Pautas y unidades de intervención*. Madrid: Ministerio del Trabajo y Asuntos Sociales.

DÍAZ-AGUADO, M. J. (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema*, 17(4), 549-558.

DÍAZ-AGUADO, M. J. (2005). Por qué se produce la violencia escolar, en: *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 37, pp. 17-47.

DÍAZ-AGUADO, M. J. (2006). Mejorar la convivencia en las aulas a través de la prevención de Conflictos. En Moreno, A, Soler, M.P., (Coords): *Congreso La Convivencia en las Aulas: Problemas y Soluciones. Ministerio de Educación y Ciencia*. Instituto Superior de Formación del Profesorado. (pp. 49-96).

DÍAZ-AGUADO, M. J., MARTÍNEZ ARIAS, R., y MARTÍN, J. (2010). Estudio sobre la Convivencia Escolar en la Educación Secundaria Obligatoria. Madrid: Ministerio de Educación

DÍAZ-AGUADO, M., MARTÍNEZ, R., y MARTÍN, G. (2004). *Programa de prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia*. Madrid: INJUVE.

DISEÑA EL CAMBIO. (2016). ¿Qué es *Diseña el cambio México?* 8 de diciembre del 2015, de Fundación EducarUno Sitio web: <http://www.disenaelcambio.com/dec/>

DORANTES, C., & MATUS, G. (2007). La Educación Nueva: la postura de John Dewey. *Odiseo, revista electrónica de pedagogía*, 5 (9).

DUBET, F. (2003) Mutaciones cruzadas: la ciudadanía y la escuela, En Benedicto, J. y M. Morán (coord.), *Aprendiendo a ser ciudadanos. Experiencias sociales y construcción de la ciudadanía entre los jóvenes*. Madrid: Instituto de la Juventud. Consultada en <http://www.injuve.es/sites/default/files/asccap10.pdf>

DUEÑAS, G. (2009). La participación de los estudiantes en la construcción de una secundaria democrática y de alto rendimiento académico. Chihuahua, México. En C. Fierro y B. Fortoul (eds.), *Escuelas que construyen contextos para el aprendizaje y convivencia democrática. Quince casos de estudio*. México: SEP-CONACYT, Red Latinoamericana de Convivencia Escolar.

DUSSEL, I. (2005). ¿Se renueva el orden disciplinario escolar? Una lectura de los reglamentos de convivencia en la Argentina de la post-crisis. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(27), 1109-1121.

EGEA, A., TEY, A., y PRATS, E. (2014). Estudio crítico de la competencia social y ciudadana en España. En. *Revista Educ@rnos*. Núm. 12-13, pp. 11 – 32.

ESCOBAR, N. (2011). La mediación del aprendizaje en la escuela. *Acción pedagógica Dossier*, No. 20, 58-73, Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

ESCUDERO, A. (2011). Identidades y formación de ciudadanía activa: Estudio sobre la intersubjetividad en el voluntariado de acción social. En Jaime Andreu Abela y Ana María Pérez Corbacho (editores), *Actas de la conferencia Iberoamericana de investigación cualitativa*, vol. 2., pp. 124-131. Granada: Universidad de Granada. Disponible en: www.espacual.es.

EURYDICE (2005).*La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo*. Comisión Europea, 2005.

- FÉLIX, V., SORIANO, M., GODOY, C. y MARTÍNEZ, I. (2007). Prevención de la violencia y promoción de la convivencia escolar en la comunitat valenciana. *Aula Abierta*, 1, 2(36), 97–110.
- FERNÁNDEZ, I. (1998). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*. Madrid: Narcea.
- FERNÁNDEZ, I. (2010). Evolución de la convivencia en centros escolares, en: J. J. Gázquez & M. C. Pérez (coords.) *La convivencia escolar*. (65-68). Buenos Aires: GEU.
- FERNÁNDEZ, J. (2007). Paulo Freire y la educación liberadora. En Jaume Trilla (coord.) *El legado pedagógico del Siglo XX para la escuela del Siglo XXI*. Barcelona: Graó.
- FERRIGNI, Y, GUERÓN, C, y GUERÓN, E. (1973), Hipótesis para el estudio de una política exterior, Estudio de Caracas (Vol. VIII, tomo II), Caracas, UCV.
- FIERRO, C. (2013). Convivencia inclusiva y democrática. Una perspectiva para gestionar la seguridad escolar. *Revista Electrónica Sinéctica*, (40) 1-18. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99827467006>
- FIERRO, C., CARBAJAL, P., MARTÍNEZ-PARENTE, R. (2010). *Ojos que sí ven. Casos para reflexionar sobre la convivencia en la escuela*. México. Ed. Convivencia escolar
- FIERRO, C., y TAPIA, G. (2013). Convivencia Escolar. Un tema emergente de investigación educativa en México, en Alfredo Furlán y Terry Carol Spitzer (coord.), *Violencia en las escuelas. Problemas de Convivencia y Disciplina*, México, COMIE-ANUIES.
- FIERRO, C., y FORTOUL, M. (2011). *Escuelas que construyen contextos de aprendizaje y convivencia democrática*. México: Red Latinoamericana de Convivencia Escolar.
- FOLGUEIRAS, P. (2008). Ciudadanas del mundo. La participación de mujeres en sociedades multiculturales. Madrid: Síntesis.

- FOLGUEIRAS, P., y LUNA, E. (2010). *El aprendizaje y servicio, una metodología participativa que fomenta los aprendizajes*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- FRANCO, C., BAZDRESCH, J. y ARIAS, E. (2013). La convivencia escolar desde la perspectiva de los estudiantes. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), pp. 147-165.
- FREINET, C. (1986). *Por una escuela del pueblo*. Barcelona: Laia.
- FUERTES, M. (2014). *El ApS en el Practicum de la formación inicial del profesorado: estrategia para la adquisición de competencias genéricas claves para la formación y el desempeño profesional*. Saarbrücken: Ed. Publicia.
- FUNES, S. (2009). *Gestión eficaz de la convivencia en los centros educativos*. Barcelona: Wolters Kluwer.
- FURCO, A. (2005). Impacto de los proyectos de aprendizaje–servicio. En Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, *Aprendizaje y servicio solidario en la Educación Superior y en los sistemas educativos latinoamericanos. Actas del 7mo. Seminario Internacional “Aprendizaje y servicio solidario”*, República Argentina, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Unidad de Programas Especiales, Programa Nacional Educación Solidaria, p.19–26.
- FURLÁN, A. (2003). Procesos y prácticas de disciplina y convivencia en la escuela. Los problemas de la indisciplina, incivilidades y violencia. En Piña, J., A. Furlán y L. Sañudo. *Acciones, Actores y Prácticas Educativas, La Investigación Educativa en México, 1992-2002*. México: COMIE - SEP-CESU, pp. 245-406, 2003.
- FURLÁN, A. y SPITZER, T. (Coords.) (Ed.) (2013). *Estado del conocimiento Área 17. Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002 - 2011*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa - Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

- GALLARDO, P. (2009). Educación ciudadana y convivencia democrática. *sips - revista interuniversitaria de pedagogía social*. Núm.16, tercera época, pp. 119-133.
- GARCÍA, F., y DE ALBA, N. (2007). Educar en la participación como eje de una educación ciudadana. Reflexiones y experiencias. *Didáctica Geográfica*, 2007, segunda época, nº 9, p. 243-258.
- GARCÍA, H., y UGARTE, D. (1997). *Resolviendo conflictos en la escuela. Manual para maestros*. Lima, Perú: APENAC
- GARCÍA, L. (2011). La mediación escolar como proceso de aprendizaje de autonomía y responsabilidad. En *XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación 2011*. Universitat de Barcelona. Consultado en: <http://www.cite2011.com/Comunicaciones/Escuela/069.pdf>
- GARCÍA, L. y LÓPEZ, M. (2014). *La convivencia escolar y la construcción de la ciudadanía. Balance retrospectivo y desafíos de futuro*. Revista de Pedagogía. Volumen 66, número 2.
- GARCÍA, L., y LÓPEZ, R. (2010). *La convivencia escolar. Una mirada pedagógica, política y prospectiva*. Valencia: Universitat de Valencia.
- GAYTÁN, A. (1998) “Protagonismo Infantil” en: *La Participación de Niños y Adolescentes en el Contexto de la Convención sobre los Derechos del Niño: Visiones y Perspectivas*. Actas del Seminario. Bogotá, pp. 86.
- GÁZQUEZ, J. J., PÉREZ, M. C. y CARRIÓN, J. J. (2011). Clima escolar y resolución de conflictos según el alumnado: un estudio europeo. *Revista de Psicodidáctica*, 16(1), 39–58.
- GIORGETTI, D. A. (comp.) (2007). *Educar en la ciudadanía. El aporte del aprendizaje-servicio*. Buenos Aires, CLAYSS.
- GIORGIO, V. (2010). *La participación de niños, niñas y adolescentes en las Américas. A 20 años de la Convención sobre los derechos del niño*. Uruguay: OEA-Instituto Interamericano del Niño y de la Niña.

GOMES, C. (2008). *Abrindo espacos: múltiplos olhares*. Brasil: UNESCO and Fundacao Vale.

GÓMEZ, A. y ZURITA, U. (2012). La escuela mexicana y la formación ciudadana. Notas para su estudio. México. *Educación 2000*. Número 59, pp. 209-243. Recuperado de: <http://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ap/article/viewFile/59/15>

GREM (2014). *Rúbrica para la autoevaluación y la mejora de los proyectos de APS*. Barcelona: Grup de Recerca en Educació Moral Facultat de Pedagogia de la Universitat de Barcelona - Centre Promotor d'Aprenentatge Servei.

GUEVARA, G. (1998). Democracia y educación. *Cuadernos de Divulgación de la Cultura Democrática*, núm. 16. México: IFE.

GUTIÉRREZ, J. (2007) *Educación: Formación cívica y ética*. México, DF: Cal y Arena.

HART, R. (1993). La participación de los niños: de una participación simbólica a una participación auténtica. En. *Ensayos Innocenti* Núm. 4. UNICEF.

HEATER, D. (2007). *Ciudadanía. Una breve historia*. Madrid: Alianza.

HERNÁNDEZ, M. (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 para obtener el grado de Maestro en Educación para la Ciudadanía. Querétaro: Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Querétaro.

HERNÁNDEZ, P. y Sánchez, E. (2007) La Convivencia Escolar, una tarea pendiente en los padres. Trabajo presentado en el Congreso Familias: Construyendo Ciudadanía. Madrid, España.

HERRERA, S. (2010). *Empoderamiento del derecho a la participación y construcción de ciudadanía en niños, niñas y adolescentes del nodo de participación de red para la infancia en Bucaramanga*. Tesis de grado

como requisito para la obtención de título de Trabajadora Social, Facultad de Ciencias Humanas, Escuela de Trabajo Social, Universidad Industrial de Santander, Bucaramanga, Colombia.

HIERRO, L. (1999). Los derechos humanos del niño, en *Derechos humanos del niño, de los trabajadores, de las minorías y complejidades del sujeto*. Marzal, A. Bosch-Esade. Barcelona. pp. 15-32.

HIRMAS, C. y CARRANZA, G. (2009). Matriz de Indicadores sobre Convivencia Democrática y Cultura de Paz en la Escuela. *III Jornadas de Cooperación Iberoamericana sobre educación para la paz, la convivencia democrática y los derechos humanos*. San José de Costa Rica: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO), Instituto Interamericano de Derechos Humanos, pp. 56-136.

HIRMAS, C. y EROLES, D. (coord.) (2008). *Convivencia democrática, inclusión y cultura de paz. Lecciones desde la práctica educativa innovadora en América Latina*. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO).

HORRACH, J. (2009). Sobre el concepto de ciudadanía: historia y modelos. *Revista de Filosofía: Factótum*, 6, 22. Consultada en: http://www.revistafactotum.com/revista/f_6/articulos/Factotum_6_1_JA_Horrach.pdf

HUNT, L. (2009). *La invención de los derechos humanos*. Barcelona: Tusquets, págs. 13 – 69.

IANNI, N. (2003). La convivencia escolar: una tarea necesaria, posible y compleja. En: Monografías virtuales. Ciudadanía, democracia y valores en sociedades plurales. Número 2, Agosto-Septiembre. Recuperado de: <http://www.oei.es/valores2/monografias/monografia02/reflexion02.htm>

- IBERNON, F. (2007). Célestin Freinet y la cooperación educativa. En Jaume Trilla (coord.) *El legado pedagógico del Siglo XX para la escuela del Siglo XXI*. Barcelona: Graó.
- INEGI (2010). Catálogo de Localidades. México. Consultado en <http://www.microrregiones.gob.mx/catloc/contenido.aspx?refnac=220140114>
- IVIC, I. (1994). Lev Seminovich Vigotsky. *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada* (París, UNESCO: Oficina Internacional de Educación), vol. XXIV, nos 3-4, 1994, págs. 773-799.
- JARAMILLO, J., DÍAZ, K., NIÑO, L. A., TAVERA, A. L., y VELANDIA, A. (2006). Factores individuales, familiares y escolares asociados a la aceptación y el rechazo social en grupos de niños escolarizados entre los 9 y 11 años de edad. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 2(2), 205-215.
- JARAMILLO, J., TAVERA, A., y VELANDIA, A. (2008). Percepciones de los docentes sobre el comportamiento de niños con altos niveles de inclusión y exclusión social dentro de su grupo escolar. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 4(2), 319-3.
- JARES, X. (2002): Aprender a convivir. Vigo: Xerais.
- LATAPÍ, P (1993). Reflexiones sobre la justicia en la educación en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XXIII. México: Centro de Estudios Educativos.
- LATAPÍ, P. (2002). *La moral regresa a la escuela. Una reflexión sobre la ética laica en la educación mexicana*. México, DF: Universidad Nacional Autónoma de México.
- LATORRE, A., Del Rincón, D., & Arnal, J. (1996). Bases metodológicas de la investigación educativa. Barcelona: Hurtado.
- LE GAL, J. (2005). *Los derechos del niño en la escuela. Una educación para la ciudadanía*. Barcelona, España: Graó, 2005.

- LEDESMA, J. (2000) La ciudadanía en la experiencia jurídica de Roma, En Arredondo, V. (coord.), *Ciudadanía en movimiento*. México: Universidad Iberoamericana.
- LEGEND, L. (2000). Célestin Freinet. *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*. Volumen XXIII. Número 1-2. Oficina Internacional de Educación. UNESCO.
- LÓPEZ, P. (2010). Variables asociadas a la gestión escolar como factores de calidad educativa. *Estud. pedagóg.* [Online]. 2010, vol.36, n.1 [citado 2015-07-03], pp. 147-158 .Disponible en: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052010000100008&lng=es&nrm=iso. ISSN 0718-0705. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052010000100008>.
- LUCAS, S., y MARTÍNEZ, A. (2012). La implantación y difusión del Aprendizaje-Servicio en el contexto educativo español. Retos de futuro de una metodología de enseñanza-aprendizaje para promover la innovación en la Educación Superior. In VII CIDUI: La universidad una institución de la Sociedad. Barcelona
- LUNA, E. (2010). *Del centro educativo a la comunidad: un programa de aprendizaje-servicio para el desarrollo de la ciudadanía activa*. Tesis doctoral. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- LUNA, E. (2012). *What about service learning in europe?* Barcelona: Universitat de Barcelona. Dipòsit Digital: <http://hdl.handle.net/2445/27563>
- MALDONADO, B. (2009). La investigación como proyecto de aprendizaje en la Secundaria Comunitaria Indígena de San Andrés Solaga, Oaxaca. En Cecilia Fierro y Bertha Fortoul, *Escuelas que construyen contextos de aprendizaje y convivencia democrática*. México: Red Latinoamericana de Convivencia Escolar.

- MALDONADO, H. (2004). *Convivencia Escolar, ensayos y experiencias*. Buenos Aires: Lugar.
- MARCO, B. (2002). *Educación para la ciudadanía: un enfoque basado en el desarrollo de competencias transversales*. Madrid: Narcea.
- MARINA, J. A. y R. Bernabéu (2007), *Competencia social y ciudadana*, Madrid, Alianza Editorial.
- MARSHALL, T. H. (1997). Ciudadanía y clase social. En *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, núm. 79. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- MARSHALL, TH., y Bottomore, T. (1998). *Ciudadanía y clase social*. Madrid: Alianza.
- MARTÍN, X. (2009). La pedagogía del aprendizaje servicio. En J. Puig (coord.) (2009). *Aprendizaje servicio (ApS). Educación y compromiso cívico*. Barcelona: Graó. Pp. 117 – 126.
- MARTÍN, X. (2010). La educación para la ciudadanía en la escuela, en J. Puig (coord.) (2010). *Entre todos. Compartir la educación para la ciudadanía*. Barcelona: Horsori, Universitat de Barcelona.
- MARTÍN, X. (2015). El aprendizaje servicio articula tres dinamismos educativos básicos: necesidades, servicio y aprendizaje. En J. Puig (Coord.) 11 *ideas clave ¿Cómo realizar un proyecto de aprendizaje servicio?* (29-43). Barcelona: Graó.
- MARTÍN, X. y RUBIO, L. (coords) (2010). *Prácticas de ciudadanía. Diez experiencias de aprendizaje servicio*. Barcelona, Ministerio de Educación Ciencia y Octaedro.
- MARTÍNEZ MUÑOZ, M., y MARTÍNEZ TEN, A. (2000). *Participación infantil en el tiempo libre. Reflexiones y experiencias, una mirada desde la infancia y los adultos*. Madrid: Plataforma de Organizaciones de Infancia.

MARTÍNEZ, A., LARA J., y KRAUZE, E. (2009) *Historia de México Tercer Grado*. México: Trillas.

MARTÍNEZ, C. (2014). *Miradas para la participación de Niñas, Niños y Adolescentes en el contexto escolar de México*. Tesis para obtener el grado de Maestra en Educación para la Ciudadanía. Querétaro: Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Querétaro.

MARTÍNEZ, M. y Martínez, A. (2000). *Participación infantil en el tiempo libre. Reflexiones y experiencias, una mirada desde la infancia y los adultos*. Madrid: Plataforma de Organizaciones de Infancia.

MARTÍNEZ, P. (2006). El método de estudio de caso: Estrategia metodológica de la investigación científica, en *Pensamiento y gestión: revista de la División de Ciencias Administrativas de la Universidad del Norte*, Número 20.

MARTÍNEZ-OTERO, M. (2006). *Comunidad educativa. Claves psicológicas, pedagógicas y sociales*. Madrid: CSS, pp. 13-86.

MARTÍNEZ-VIVOT, M., y Folgueiras, P. (2015). Evaluación participativa, aprendizaje-servicio y Universidad. En *Revista de currículum y formación del profesorado*, VOL. 19, Nº 1 (Enero-Abril 2015). Consultada en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev191ART7.pdf>

MATOS, J. (1995). *El paradigma sociocultural de L.S. Vigotsky y su aplicación en la educación*. Costa Rica: Universidad Nacional.

MAYA, I. (2004). Sentido de comunidad y potenciación comunitaria. *Apuntes de psicología* Volumen 22, Número 2, pp. 187 – 211.

MEIRIEU, P. (2004). El maestro y los derechos del niño. ¿Historia de un malentendido? En *Temas de infancia*. núm.12. Octaedro-Rosa Sensat. Barcelona. Pág. 29

MENA, I., y VALDÉS, A. (2008). Clima social escolar. Documento Valoras UC.

- MESSINA, G. (2009). Comunidad educativa, ecología de saberes y trabajo. Una telesecundaria vinculada a la comunidad: investigando prácticas de respons-habilidad. En C. Fierro y B. Fortoul (eds.), *Escuelas que construyen contextos de aprendizaje y convivencia democrática*. México: Red Latinoamericana de Convivencia Escolar.
- MINEDUC (2002). *Política Nacional de Convivencia Escolar*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- MINEDUC (2007) Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar. Recuperado el 27 de Mayo de 2008 de http://www.simce.cl/fileadmin/Documentos_y_archivos_SIMCE/Materia_I_de_apoyo_establecimientos/ModelodeCalidaddelSACGE.pdf
- MINEDUC (2011). *Conviviendo mejor en la escuela y en el liceo. Orientaciones para abordar la Convivencia Escolar en las Comunidades Educativas*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (1996). *Resolución 4210 de Septiembre 12 de 1996, por la cual se establece reglas generales para la organización y el funcionamiento del servicio social estudiantil obligatorio*. Colombia: Ministerio de Educación Nacional de Colombia.
- MONJAS, I. (1993). Programa de enseñanza de habilidades de interacción social para niños y niñas en edad escolar. Valladolid: Casares Impresores.
- MONJAS, I. (2009). *Como promover la convivencia. Programa de Asertividad y Habilidades Sociales (PAHS)*. Madrid: CEPE.
- MONTEAGUDO, J. (2007). John Dewey y la pedagogía progresista. En Jaume Trilla (coord.) *El legado pedagógico del Siglo XX para la escuela del Siglo XXI*. Barcelona: Graó.
- MORALES, C. (1997). *Protagonismo infantil. Sistematización de seis experiencias*. Guatemala: Radda Barnen.

- MORENO, J. (1998). Comportamiento antisocial en los centros escolares. Una visión desde Europa. *Revista Iberoamericana de Educación* 18, 189-204.
- MORENO, L. (2003). *Ciudadanía, desigualdad social y Estado del bienestar*. México: Unidad de Políticas Comparadas (CSIC).
- MUÑOZ, C., VÁSQUEZ, N. y SÁNCHEZ, M. (2013). Percepciones del estudiantado sobre la democracia y los derechos humanos al finalizar la educación general básica: Un estudio desde las aulas de historia. *Psicoperspectivas*, 12(1), 95-115. Recuperado el [día] de [mes] de [año] desde <http://www.psicoperspectivas.cl>
- MUSIL, C. M. (2003). Educating for citizenship. *Peer Review*, 5, 4-8.
- NEILL, A. (1994). *El nuevo Summerhill*. México: FCE.
- NOVELLA, A. (2005). *Participació social de la infància a la ciutat: estudi sobre l'experiència de l'Ajuntament de Sant Feliu de Llobregat*. Tesis doctoral. Tesis doctoral. Departament de Teoria i Història de l'Educació. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- NOVELLA, A. (2007). La participació dels infants: l'experiència del Consell d'Infants de Sant Feliu de Llobregat. En M. Santos et al. (Eds). *Drets i responsabilitats d'infants i joves. Escola d'estiu 2006* (pp. 45-55). Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat.
- NOVELLA, A. (2008). Formas de participación infantil: La concreción de un derecho, en *Educación social: Revista de intervención socioeducativa* ISSN 1135-8629, Nº 38, 2008, págs. 77-93. Consultada en: <http://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/viewFile/165587/371722>
- NOVELLA, A. (2008). Formas de participación infantil: la concreción de un derecho. En *Educación social: Revista de intervención*

socioeducativa, ISSN 1135-8629, Nº 38, 2008, págs. 77-93. Consultada en <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/195838>

NOVELLA, A. (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.

NOVELLA, A. (2013). La participación de los niños y niñas, cuestión de avances profundos. En *Rayuela, Revista Iberoamericana sobre Niñez y Juventud en Lucha por sus Derechos*. Año 4 número 7. México: Ednica.

NOVELLA, A. y TRILLA, J. (2014). La participación infantil. En NOVELLA, A., LLENA, A., NOGUERA, E., GÓMEZ, M., MORATA, T., TRILLA, J. y AGUD, I. (2014). *Participación infantil y construcción de la ciudadanía* (pp. 13-28). Barcelona, España: GRAÓ.

NOVELLA, A., y TRILLA, J., (2014). La participación infantil, en Novella, A., Llena, A., Noguera, E., Gómez, M., Morata, T., Trilla, J. y Agud, I., *Participación infantil y construcción de la ciudadanía*. Barcelona, España: GRAÓ, pp. 13-28.

OCHOA, A, y DIEZ-MARTÍNEZ, E. (2013). El reglamento escolar como eje de análisis de la convivencia en la escuela. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 21(81), 667-684. Consultado en: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362013000400003](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362013000400003&lng=en&tlng=es) 10.1590/S0104-40362013000400003

OCHOA, A. (2013). La convivencia escolar: estudio de las variables psicológicas y educativas. En Luis Gregorio Iglesias Sahagún (coord.) *Trayectorias y miradas. Estudios en psicología y prácticas educativas*. México DF: Fontamara.

OCHOA, A. (2015). Concepciones sobre participación de niñas, niños y adolescentes: Su importancia en la construcción de la convivencia escolar, en *Cultura, Educación y Sociedad*. Vol. 6, No.2. Consultada en:

<http://revistascientificas.cuc.edu.co/index.php/culturaeducacionysocial/article/view/840>

OCHOA, A. y DIEZ-MARTÍNEZ, E. (2012). Las interacciones escolares como contexto de construcción de la convivencia en escuelas primarias y secundarias. En *Culturas de violencia, culturas de paz. De la reflexión hacia la acción educadores, abogados y defensores de los derechos humanos. Curitiba: Editora CRV.*

OCHOA, A. y SALINAS, J.J. (2013, junio). Diagnóstico de la convivencia escolar en escuelas de educación básica de la ciudad de Querétaro (Méjico). Ponencia presentada en el *V Congreso Iberoamericano de Violencia Escolar. Conversar la cultura escolar para construir convivencia.* Santiago, Chile.

OCHOA, A., CASTRO, J, y PÉREZ, L. (2015). *La participación infantil como eje de análisis de la convivencia democrática en la escuela: un estudio con niños, niñas y adolescentes de primaria y secundaria.* Memoria del XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. (COMIE).

OCHOA, E. (2010). Aprendizaje-Servicio en América latina: apuntes Sobre pasado y presente. En *TzhoeCoen Revista Científica*, Año 3 Número 5. Perú: Universidad Señor de Sipán.

OMS (2015) *Obesidad y sobrepeso.* Nota descriptiva N°311. Consultado en:
<http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs311/es/>

ONU (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos.* Francia: ONU.

ONU (1959). *Declaración de los Derechos del Niño.* Francia: ONU.

ONU (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño.* Francia: ONU.

ONU (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño.* Francia: ONU.

ONU (2009). *El derecho del niño a ser escuchado. Observación General no.12 (CRC/C/GC/12)*. Comité de los Derechos del Niño. Ginebra: ONU.

ORTEGA RUIZ, R. y MORA-MERCHÁN, J. A. (2000). Proyecto Andalucía Anti-Violencia Escolar (ANDAVE). En: *Violencia escolar. Mito o realidad*. Sevilla: Mergablum

ORTEGA, R (Coord) (2000): Educar la convivencia para prevenir la violencia. Madrid. Visor.

ORTEGA, R. (1994). Violencia interpersonal en los centros educativos de educación secundaria: un estudio sobre el maltrato y la intimidación entre compañeros. *Revista de Educación* 304; 253-280.

ORTEGA, R. (1998). *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía.

ORTEGA, R. (2003). *La violencia escolar, estrategias de prevención*. España: Graó.

ORTEGA, R. MORA-MERCHÁN, J., y MORA, J. (2000). Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales, en R. Ortega, R.; Mora-Merchán, *Violencia escolar. Mito o realidad*. Sevilla, Mergablum.

ORTEGA, R. y DEL REY, R. (2003). *La violencia escolar. Estrategias de Prevención*. Barcelona: Graó.

ORTEGA, R. y MARTÍN, O. (2004). Convivencia: aspectos conceptuales, sociales y educativos. En R. Ortega y R. Del Rey, *Construir la convivencia* (pp. 9-26). Barcelona: Edebé.

ORTEGA, R. y MORA-MERCHÁN, J.A. (2008). Las redes de iguales y el fenómeno del acoso escolar: explorando el esquema dominio-sumisión. *Infancia y Aprendizaje*, 31(4), 515-528.

OSORIO, A. (2016). La ampliación de la participación infantil en México: Una aproximación sociológica a sus razones, obstáculos y condiciones. *Sociológica (México)*, 31(87), 111-142. Recuperado en 08

de mayo de 2016, de
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-01732016000100004&lng=es&tlng=es.

PALACIOS, N. (2014). La democratización de la vida escolar. Sus orígenes, logros y limitaciones: un estudio de caso en Colombia. En Mata, P., Ballesteros, B., y Gil, I., 24 (Ed) *Aprendizaje de la ciudadanía y la participación. Contextos múltiples de socialización y aprendizaje Un análisis desde la etnografía de la educación.* Madrid: Traficantes de sueños, 29 - 35. Obtenido en: http://www.uned.es/grupointer/aprendizaje_ciudadania_y_participacion_14.pdf

PALMA, R. (2011). Estudio Comparativo sobre experiencias educativas de convivencia escolar y prevención de la violencia escolar en América Latina y El Caribe. En UNESCO. *IV Jornadas de Cooperación Iberoamericana sobre educación para la paz, la convivencia democrática y los derechos humanos.* San José de Costa Rica: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe/Instituto Interamericano de Derechos Humanos, pp.70-113.

PALOS, J. (2015). Los proyectos de APS siguen etapas bien establecidas y han de estar abiertos a cambios imprevistos, en: J. Puig (Coord.) *11 ideas clave ¿Cómo realizar un proyecto de aprendizaje servicio?* (103-11). Barcelona: Graó.

PARADA, C S; (2009). Hacia un nuevo concepto de ciudadanía global. *Revista VIA IURIS*, () 98-111. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=273920959008>

PEÑA, J. (2003). La ciudadanía. En A. Arteta y Otros. (Eds.): *Teoría política: poder, moral, democracia,* (pp. 215-245). Madrid: Alianza Editorial.

PERALES, C., Arias, E., Bazdresch, M. (2014). *Desarrollo socio afectivo y convivencia escolar.* Jalisco: ITESO.

- PÉREZ, A. (1996). Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia. En G. Sacristán y A. Pérez (Eds.), *Comprender y transformar la enseñanza* (pp.17-33). España: Morata.
- PÉREZ, M. (Coord.). (2000). *Ciudadanía y democracia*. Madrid: Pablo Iglesias.
- PERRENOUD, P. (2002). *Construir competencias desde la escuela*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.
- PERRENOUD, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.
- PETIT, P. (1999). *El republicanismo*. Barcelona: Paidós.
- PORLÁN, R., y DE ALBA, N. (2012). “La escuela que queremos”, *Investigación en la escuela*, ISSN 0213-7771, Nº 77, 2012, págs. 5-12 (En línea).
http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/77/R77_art1.pdf
- PRECIADO, J; RESTREPO, G. y VELASCO, A (1999). Cartografía social. Serie *Terra Nostra No. 5*. Universidad Pedagógica y tecnológica de Colombia.
- PROGRAMA NACIONAL DE EDUCACIÓN SOLIDARIA (2015). *Itinerario y Herramientas para desarrollar un proyecto de Aprendizaje-Servicio*. Sergio Rial (Coord.). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- PUIG, J. M. (2000). “¿Cómo hacer escuelas democráticas?” *Educação e Pesquisa*, vol. 26, núm. 2, julio-diciembre, 2000, pp. 55-69 Universidade de São Paulo São Paulo, Brasil.
- PUIG, J. M. (2007). Alexander S. Neill y las pedagogías no autoritarias, en Jaume Trilla (coord.) *El legado pedagógico del Siglo XX para la escuela del Siglo XXI*. Barcelona: Graó.
- PUIG, J. M. (2010). *Aprenentatge Servei i ciutadania el marc dels plans educatius d'entorn*. Barcelona: DEGC.

PUIG, J. M. (2014). En busca de otra forma de vida. En *revista digital de la Asociación Convives* No. 7, Madrid. P. 32 – 37.

PUIG, J. M. (coord.) (2009). *Aprendizaje servicio (ApS). Educación y compromiso cívico*. Barcelona: Graó.

PUIG, J. M., BATTLE, R., CARME, B., y PALOS, J. (2007). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona: Octaedro-Ministerio de Educación y Ciencia-Centro de Investigación y Documentación Educativa.

PUIG, J. M., GIJÓN, M., MARTÍN, X., y RUBIO, L., (2011a). Aprendizaje-servicio y Educación para la Ciudadanía. En Revista de Educación, número extraordinario 2011, pp. 45-67.

PUIG, J. M., MARTÍN, X y BATLLE, R. (2011b). *Cómo iniciar un proyecto de aprendizaje y servicio solidario*. Bilbao: Fundazioa Zerbikas.

PUIG, J. M., MARTÍN, X., RUBIO, L., PALOS, J., DE LA CERDA, M., GIJÓN, M., y GRAELL, M., (2015). Para evaluar y mejorar un proyecto e aprendizaje servicio es útil analizarlo con la ayuda de una rúbrica. En J. Puig (Coord.) *11 ideas clave ¿Cómo realizar un proyecto de aprendizaje servicio?* (175-178). Barcelona: Graó.

PUIG, J. M., y PALOS, J. (2006). Rasgos pedagógicos del Aprendizaje y Servicio. *Cuadernos de pedagogía*, nº 357, P. 60-63.

RAMÍREZ, L., QUINTERO, A., AGUILAR, P., & VILLAMIZAR, S. (2008). Actitudes hacia la violencia social entre iguales y su relación con variables socio demográficas en tres grupos de estudiantes de secundaria de la ciudad de Bucaramanga. *Revista Colombiana de Psicología*, 5(1), 23-28.

RAMOS, C., NIETO, A.M., CHAUX, E. (2007). Classrooms in peace. Preliminary results of a multi-component program. *Interamerican Journal of Education for Democracy*, 1(1), 35-58.

- REIMERS, C., COX, R., y JARAMILLO, F. (2005). *Educar para la Ciudadanía y la Democracia en las Américas: Una Agenda para la Acción*. New York: Banco Interamericano de Desarrollo.
- REIMERS, F. (2003). La buena enseñanza y el éxito escolar de los estudiantes en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 31, 17-48.
- REQUEJO, A. (2000). Conocer para transformar, en Jaume Carbonell (coord.) *Pedagogías del Siglo XX*. Barcelona: CISSPRAXIS, S.A.
- REVILLA, F. (2005). *La ciudad de los niños*. Madrid: Acción Educativa. <http://www.losverdesdecollado.com/laciudad.pdf>
- RIBA, J. (2010). La educación permanente del ciudadano. En CAMPS, V. (ed.): *Democracia sin ciudadanos: La construcción de la ciudadanía en las democracias liberales*. Madrid: Trotta, Pág. 139-150
- 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*, núm. 7(1), Chile, Escuela de Educación Diferencial, Universidad Central de Chile-RINACE, pp. 151-167.
- RUBIO, J. (2007). *Teoría crítica de la ciudadanía democrática*. Madrid: Trotta.
- RUBIO, L., PUIG, J., MARTÍN, X., & PALOS, J. (2015). Analizar, repensar y mejorar los proyectos: una rúbrica para la autoevaluación de experiencias de aprendizaje servicio. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 19, No. 1 (enero-abril 2015), 111 a 126.
- RUIZ, M.A., RAMÍREZ, J., SÁNCHEZ, I. y ESPINOSA, L. (2004). *Guía de buenas prácticas sobre planes y consejos de infancia en el ámbito municipal español*. Madrid: Proyecto coordinado por UNICEF- Comité Español y la Universidad Autónoma de Madrid.
- SALINAS, J. (2013). *La organización escolar y su relación con el clima de Convivencia en escuelas secundarias del municipio de Querétaro*. Tesis

para obtener el grado de Maestro en Ciencias de la Educación. Querétaro: Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Querétaro.

SANTOS GUERRA, M. (2003). Participar es aprender a convivir. *En Aprender a convivir en la escuela*. Madrid: Akal.

SAURI, G. (2002). La Convención sobre los Derechos del Niño y su Aplicación en México, en *Infancia mexicana, compromisos por cumplir*. México: Red por los Derechos de la Infancia.

SAURI, G. y MÁRQUEZ, A (2005). *La participación infantil: Un derecho por ejercer*. México, DF: UAM. Disponible en:
<http://www.uam.mx/cdi/derinfancia/7gerardoyandrea.pdf>

SCHLINDWEIN, B., y COPETTI, H, (2012) La fuerza del lugar como requisito para la participación ciudadana. En Nicolás de Alba Fernández, Francisco F. García Pérez y Antoni Santisteban Fernández (editores) *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales*. Sevilla: Díada Editora, S.L.

SCHMELKES, S. (2001). Cinco premisas sobre la formación en valores, en *Antología: Formación cívica y ética ciudadana*. México: Movimiento Ciudadano por la Democracia y Amnistía Internacional.

SEP (2011a). Programas de estudio 2011. *Guía para el Maestro. Educación Básica. Secundaria. Formación Cívica y Ética*. México, DF: Secretaría de Educación Pública.

SEP (2011b). *La Formación Cívica y Ética en la Educación Básica: retos y posibilidades en el contexto de la sociedad globalizada*. México, DF: Dirección General de Desarrollo Curricular-Subsecretaría de Educación Básica, de la Secretaría de Educación Pública-Escuela Normal Superior de México.

SEP (2011c). Programas de estudio 2011. *Programas de estudio 2011. Educación Básica. Secundarias Técnicas. Tecnología. Tecnologías de los alimentos: Preparación, conservación e industrialización de alimentos pecuarios (lácteos)*. México, DF: Secretaría de Educación Pública.

SEP (2016a). *El modelo educativo del 2016. El planteamiento pedagógico de la reforma educativa*. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública SEP.

SEP (2016b). *Propuesta curricular para la educación obligatoria 2016*. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública SEP.

SHIER, H. (2008). Retomando los caminos hacia la participación: Aprendiendo de los niños, niñas y adolescentes trabajadores del café de Nicaragua. En *revista Medio Ambiente y Urbanización Niños, niñas y jóvenes como agentes de cambio*. Volumen 69, Number 1, November 2008, 67-82. Argentina. Consultado en: <http://www.ingentaconnect.com/content/iieal/meda/2008/00000069/0000001>

STAKE, R. (1998). Investigación con estudio de casos. Madrid: Morata.

SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN BÁSICA-SEP. (2007). *Programa Integral de Formación Cívica y Ética para la Educación Primaria*. México: Secretaría de Educación Pública.

SÚS, M. C. (2005). Convivencia o Disciplina. ¿Qué está pasando en la escuela? *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(27), 983-1004.

SUSÍN, R. (2008). Ciudadanía. En *Conceptos para pensar en el Siglo XXI* (343). Madrid: Catarata.

SVERDlick, I. (2006). Apuntes para debatir sobre la gestión escolar en clave política. Una mirada por la situación en Argentina. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4e),

- pp. 65-84. <http://www.rinace.net/arts/vol4num4e/art4.pdf>. Consultado el 2 de enero del 2016.
- TAPIA, E. (2003). *Socialización política y educación cívica en los niños*. México, DF: Instituto Mora.
- TAPIA, M. (2000a). *Aprendizaje y servicio solidario en el sistema educativo y las organizaciones juveniles*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- TAPIA, M. (2000b). El valor pedagógico de las experiencias solidarias. En Alba González y Pablo Elicegui (Compiladores) *Escuela y comunidad: La propuesta pedagógica del aprendizaje-servicio Actas del 3er. y 4to. Seminario Internacional “Escuela y comunidad”*. Buenos Aires: Ministerio de Educación. Secretaría de Educación Básica. Programa Nacional Escuela y Comunidad.
- TAPIA, M. N. (2005). *La práctica solidaria como a pedagogia de la ciutadania activa*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill y Universitat Oberta de Catalunya.
- TAPIA, M. N. (2008). Aprendizaje y servicio solidario en la misión de la Educación Superior. En J. C. Tedesco, *El aprendizaje servicio en la educación superior: una mirada analítica desde los protagonistas* (págs. 11-33). Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- TAPIA, M. N. (2008). *Aprendizaje-servicio en la educación superior: una mirada analítica desde los protagonistas*. Buenos Aires: Ministerio de Educación Presidencia de la Nación.
- TAPIA, M. N. (2010a). La propuesta pedagógica del “aprendizaje-servicio”: una perspectiva Latinoamericana. En. *Revista científica TzhoeCoen*. Chiclayo, Perú. 23 – 44.
- TAPIA, M. N. (2010b). Cinco años de compromiso con la educación argentina. En *Premio PricewaterhouseCoopers a la Educación*. Buenos Aires: PricewaterhouseCoopers.

- TAPIA, M., GONZÁLEZ, A., y ELICEGUI, P., (2002). *Aprendizaje y servicio solidario en las escuelas argentinas: Una visión descriptiva a partir de las experiencias presentadas al Premio Presidencial Escuelas Solidarias (2000-2001)*. Buenos Aires: Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario.
- TAPIA, M.N. (2004). *Aprendizaje y Servicio Solidario*. Madrid: CCS-ICE.
- TAPIA, M.N. (2005). *APRENDIZAJE Y SERVICIO SOLIDARIO EN LAS ESCUELAS ARGENTINAS: Una visión descriptiva a partir de las experiencias presentadas al Premio Presidencial Escuelas Solidarias (2000-2001)*. St. Louis: Global Service Institute at the Center for Social Development, Washington University in St. Louis
- TAYLOR, A. (2014). Community service-learning and cultural-historical activity theory. En *Canadian Journal of Higher Education Revue canadienne d'enseignement supérieur Volume 44, No. 1, 2014, pages 95 – 107*.
- TAYLOR, Ch. (2002). *La ética de la autenticidad*. Barcelona: Paidós.
- TONUCCI, F. (2007). *Con ojos de niño*. Buenos Aires: Losada.
- TONUCCI, F. (2009). ¿Se puede enseñar la participación? ¿Se puede enseñar la democracia? *Investigación en la Escuela*, 68, pp. 11-24. Consultada en: <http://www.investigacionenlaescuela.es/index.php/revista-investigacion-en-la-escuela/269-se-puede-ensear-la-participacion-se-puede-ensear-la-democracia>
- TORREGO, J. C. (2001b). Modelos de regulación de la convivencia, en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 304, pp. 20-28.
- TORREGO, J. C. (coord.) (2001a). *Mediación de conflictos en instituciones educativas. Manual para la formación de mediadores*. Madrid: Narcea.
- TORREGO, J. C. (coord.) (2003). *Resolución de conflictos en la acción tutorial*. Madrid: Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid.

TORREGO, J. C. (coord.) (2006). *Modelo integrado de mejora de la convivencia*. Barcelona: Graó.

TORREGO, J. C. (Coord.) (2007). *Programa para aprender a resolver conflictos a través de la negociación*. Madrid: Cideal.

TORREGO, J. C. (coord.) (2008). *El Plan de convivencia*. Madrid: Alianza Editorial.

TORREGO, J.C. y MORENO, J. M. (2001) Un modelo estratégico para la actuación global sobre conflictos de convivencia en centros educativos: “Proyecto Atlántida”. En CCOO. La convivencia y la disciplina en los centros escolares. Proyecto de Innovación Atlántida” Educación y Cultura democrática. Madrid: Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras, pp. 13-28.

TORREGO, J. y MORENO, J. (2003). *Convivencia y disciplina en la escuela: El aprendizaje de la democracia*. Madrid: Alianza.

TORT, A. (2000). A. S. Neill. Summerhill. Corazones, no solo cabezas. En Jaume Carbonell (coord.) *Pedagogías del Siglo XX*. Barcelona: CISSPRAXIS, S.A.

TRIANES, M. y FERNÁNDEZ-FIGARÉS, C. (2001). *Enseñar a ser personas y a convivir: un programa para Secundaria*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

TRILLA, J. (2000). Cultivar la autogestión. En Jaume Carbonell (coord.) *Pedagogías del Siglo XX*. Barcelona: CISSPRAXIS, S.A.

TRILLA, J. (2010). Propuestas conceptuales para clarificar el debate sobre la educación para la ciudadanía en la escuela. En: Puig, J. M. (coord.) *Entre todos, compartir la educación para la ciudadanía*. Barcelona: ICE-Horsori.

TRILLA, J., y NOVELLA, A. (2001). Educación y participación social en la infancia. En. *Revista Iberoamericana de Educación*. Núm. 26. pp. 137 – 164. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie26a07.htm>

TRILLA, J., y NOVELLA, A. (2011). Participación, democracia y formación para la ciudadanía. Los consejos de infancia. En. *Revista de Educación*. Núm. 356, pp. 23 – 43.

TRILLA, J. (2002). La aborrecida escuela, España, Alertes

VAN DIJK, S., MENÉNDEZ, M. J. y GÓMEZ, A. (2006). *Participación Infantil, un marco para pensar la noción de la formación*. México: Save the Children. Disponible en:http://www.savethechildrenmexico.org.mx/website2008/pdf/Part_%20Infantil.pdf

VIDAL, P. (coord) (2006). *El movimiento asociativo juvenil: escuelas de ciudadanía. La valoración social de los aprendizajes en las organizaciones juveniles*. Madrid: Observatorio del Tercer Sector. Consejo de la Juventud de España.

VILA, I. (2007). Lev. S. Vigotsky: la psicología cultural y la construcción de la persona desde la educación. En Jaume Trilla (coord.) *El legado pedagógico del Siglo XX para la escuela del Siglo XXI*. Barcelona: Graó.

VILAPLANA, E. (2000). La escuela cooperativa. En Jaume Carbonell (coord.) *Pedagogías del Siglo XX*. Barcelona: CISSPRAXIS, S.A.

VILLAFRANCA, I. y Buxarrais, M, (2009). La educación para la ciudadanía en clave cosmopolita. La propuesta de Martha Nussbaum. *Revista española de pedagogía*. Año LXVII, No. 242, pp. 115 – 130, ISSN 2174-0909. Recuperada

de:https://www.academia.edu/1617965/La_educacion_para_la_ciudadania_en_clave_cosmopolita._La_propuesta_de_Marta_Nussbaum

YGOTSKY, L.S. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Crítica.

WAGNER, P. (2013). Redefiniciones de la modernidad. *Presentación realizada en el Seminario Internacional del Doctorado en Ciencias Sociales de la*

*Universidad de Chile. Recuperada de:
<http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/sociologia/articulos/28/2801-Wagner.pdf>*

YURÉN, T. (2013). *Ciudadanía y educación. Ideales, dilemas y posibilidades de la formación ético-política*. México: JUAN PABLOS EDITOR – Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

ZABARAÍN, S., & Sánchez, D. (2009). Implicaciones del bullying o maltrato entre pares en el desarrollo psicoafectivo de niños y niñas en etapa de latencia. *Revista Psicogente*, 1(22), 407 – 421.

ZAGAL, H., ROSS, J., y MARTÍNEZ G. (2013) *Formación Cívica y Ética II*. México: Santillana.

ZANABRIA, M.; Fragoso, B.; y Martínez, I. (2007). Experiencias de participación infantil en Tlaxcala y Ciudad de México. Desafíos y Posibilidades. *Tramas*, 28, pp. 121-140.

ZAPATA-BARRERO, R. (2001). *Ciudadanía, democracia y pluralismo cultural: hacia un nuevo contrato social*. Barcelona: Antrhopos.

ZELMANOVICH, P. (2009). Comunicación, socialización, significatividad y deseo para una trayectoria escolar de calidad. Fortalecimiento de los primeros años y agenda cultural. En C. Fierro y B. Fortoul (eds.), *Escuelas que construyen contextos de aprendizaje y convivencia democrática*. México: Red Latinoamericana de Convivencia Escolar.

ZURBANO, J. (1999). *Bases de una Educación para la Paz y la Convivencia*. Pamplona: Gobierno de Navarra. Departamento de Educación y Cultura.

ANEXOS

Anexo 1. Proyecto diseñado por los estudiantes

Bienestar... estar bien en mi comunidad; proyecto de información y difusión de buenas prácticas alimentarias

Objetivo general:

- Difundir e informar a la población de la Comunidad de Tlacote el Bajo, Querétaro, sobre los hábitos alimentarios benéficos para prevenir la obesidad y el sobrepeso.

Objetivos particulares:

- Listar los alimentos y las bebidas que son sanos y los que son dañinos según las distintas edades de las personas de la comunidad con sobrepeso.
- Dar a conocer a la comunidad de Tlacote el Bajo, Querétaro, el plato del buen comer y la jarra del bien beber por medio de carteles, folletos y medios de comunicación, con la finalidad de informar a las personas de la comunidad sobre los beneficios de su aplicación.
- Describir las propiedades de los alimentos sanos y el beneficio al cuerpo de las personas con obesidad o sobrepeso.
- Demostrar que el uso de alimentos sanos en la dieta diaria puede ayudar a los pacientes con sobrepeso a alcanzar un peso ideal de acuerdo a su edad.
- Comparar las características de una alimentación sana y una alimentación desequilibrada.

DESTINATARIOS

Los destinatarios del proyecto son:

1.- Los usuarios que acuden de manera habitual al centro de salud comunitario y que han sido diagnosticados con grados de obesidad y sobrepeso.

2.- La comunidad en general, puesto que la puesta en marcha de una dieta que mejore la alimentación de la población, permitirá tener una población sana, lo que conlleva a minimizar el riesgo de tener enfermedades cardiovasculares, cáncer, entre otras, mejorando así la expectativa de vida de la población.

Cronograma de Actividades

Actividades	Recursos	Encargados	Tiempo
Obtener la información necesaria del tema	Investigar en libros, internet, con personas que saben del tema	Alumnos, maestros, médicos de la clínica	2 sesiones
Analizar la información	Información recabada	Alumnos y maestros	2 sesiones
Organizar la información y llevar a cabo el proyecto	Organizadores y grupos de trabajo	Alumnos y maestros	2 sesiones
Exponer la información	Laminas, folletos, carteles, etcétera	Alumnos	6 sesiones

Tener limpio nuestro lugar de trabajo	Objetos de limpieza	Alumnos y maestros	Todo el tiempo
Salir de la escuela	Camión, permisos	Profesores y psicólogos	Sesión de visita a la universidad

Anexo 2 Cuestionario de participación infantil

Hola:

Somos docentes de la Universidad Autónoma de Querétaro. Estamos interesados en conocer lo que piensan los niños, niñas y adolescentes acerca de cosas que suceden en la escuela. Te pedimos por favor que contestes las siguientes preguntas de acuerdo a lo que tú consideres, tus respuestas serán anónimas. No hay respuestas malas.

Escuela _____ Grado y grupo: _____

Género: _____ Edad: _____

1. “En una escuela los alumnos mayores todos los días suelen ocupar la cancha de futbol y no dejan que los más chicos jueguen en ella”.

- a. Tú ¿qué crees que harán los más chicos?

- b. ¿Quién tiene derecho a usar la cancha?

- c. ¿Por qué?

- d. ¿Qué se podría hacer?

2. “Arturo es un niño que sabe mucho sobre temas de Historia de México. A sus compañeros les encanta escucharlo hablar de esos temas debido a que le han dicho que le entienden muy bien, pues se los cuenta de una forma muy sencilla y fácil de comprender. Este año les toca a los alumnos del grupo de Arturo estudiar la materia de Historia de México. Los amigos y compañeros de Arturo piensan que es una gran oportunidad para que él pueda dar algunos temas de historia, ayudando al maestro en la clase”.

- a. ¿Qué crees que se deba hacer para que tomen en cuenta a Arturo y pueda apoyar al maestro en su clase?

- b. ¿Crees que la maestra o maestro le permitirá a Arturo ayudarle en la clase? _____
- c. ¿Por qué?

3. En una escuela, los baños de los alumnos y las alumnas siempre están sucios y por eso prefieren no ir. Algunos han enfermado por aguantarse.
- a. ¿Crees que los alumnos y las alumnas puedan hacer algo para solucionar este problema?

- b. ¿Qué podrían hacer?

- c. ¿Tú qué harías?

4. Un grupo de niños quiere saber cosas acerca de las drogas y entender bien lo que son estas sustancias. Ellos piden información a su maestra, pero ésta les dice que son pequeños y que ya se les explicará 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? ¿Qué podrían hacer?

- c. ¿Tú crees que les harían caso? _____
d. ¿Tú qué harías?

5. A ti, ¿cuáles temas te interesaría conocer?

6. ¿En dónde obtienes información de los temas que te interesan?

7. ¿Tus papás hablan contigo de los temas que te interesan?

8. ¿Tus maestros hablan contigo de los temas que te interesan?
9. ¿Qué se debería hacer para que todos los niños, niñas y adolescentes tengan acceso a la información que les interesa?
-
-
-

Elige Sí o No según sea tu caso:

10. En mi casa puedo dar mi opinión en asuntos que tienen que ver conmigo
Sí No Por qué
11. En mi casa hablamos de lo que nos preocupa
Sí No Por qué
12. En mi casa toman en cuenta mi opinión
Sí No Por qué
13. En la escuela puedo dar mi opinión en asuntos que tienen que ver conmigo
Sí No Por qué
14. En la escuela hablamos de lo que nos preocupa
Sí No Por qué
15. En la escuela toman en cuenta mi opinión
Sí No Por qué
16. ¿Qué te corresponde hacer en el salón?
17. ¿Qué son los derechos de los niños, las niñas y adolescentes?
18. ¿Cuáles son?
19. ¿Cuáles consideras que son los más importantes?
20. ¿Cuándo escuchas la palabra “participar” en qué piensas?

21. ¿Crees que participar sea un derecho de los niños, niñas y adolescentes?

22. ¿Por qué?

23. ¿En qué lugares consideras que puedes participar?

24. ¿Cómo puedes participar?

25. ¿Cuándo participas?

26. ¿Cómo participas en tu salón?

27. ¿Cómo participas en tu escuela?

28. ¿Tus maestros te invitan a participar?

29. ¿De qué forma?

30. ¿Has sido invitado o invitada a participar en alguna actividad de tu escuela, además de las clases? _____ ¿En cuál o cuáles? _____

31. Cuando en tu escuela se discuten y toman decisiones que consideras importantes, ¿cuáles son las formas en que participas?

32. ¿Piensas que los maestros deben consultar a los alumnos para ver qué temas revisar en clase? _____ ¿Por qué? _____

33. ¿Piensas que los maestros deben consultar a los alumnos para saber cómo revisar los temas en clase? _____ ¿Por qué? _____

34. ¿Te han preguntado tus profesores cómo quieras que califiquen? _____

35. ¿Tomaron en cuenta tu opinión al preguntarte?

36. ¿Tus papás intervienen en actividades de la escuela?

37. ¿Cómo?

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

Anexo 3 Cuestionario de Convivencia Escolar

OBSERVATORIO DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR UAQ CUESTIONARIO ALUMNOS



Hola:

FOLIO: _____

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.

Edad: _____ Sexo: _____

Escuela: _____ Grado y grupo: _____ Turno: _____
¿En qué colonia vives? _____

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

	Siempre	Algunas veces	Pocas veces	Nunca
1. Mis compañeros de la escuela:				
Me respetan	()	()	()	()
Me quieren	()	()	()	()
2. Las maestros de mi escuela:				
Me respetan	()	()	()	()
Me quieren	()	()	()	()
3. El ambiente de mi escuela:				
Es amistoso	()	()	()	()
Es agradable	()	()	()	()
Es seguro	()	()	()	()
4. Durante los recreos los alumnos:				
Jugamos sin problemas	()	()	()	()
5. En mi escuela:	Muy bien		Mal	Muy mal
Con mis compañeros me llevo	()	()	()	()
Con mis maestras/os me llevo	()	()	()	()
Los maestros entre sí se llevan	()	()	()	()
Los maestros con el director o directora se llevan	()	()	()	()
Los padres de familia con los maestros se llevan	()	()	()	()
Los padres de familia con el director se llevan	()	()	()	()

III. TACHA EL PARÉNTESIS QUE TENGA LA RESPUESTA QUE CONSIDERES REFLEJA LO QUE PASA MÁS EN TU SALÓN.

1. En mi salón, mientras el maestro da clases:	Siempre	Algunas veces	Pocas veces	Nunca
Algunos compañeros hablan constantemente	()	()	()	()
Algunos compañeros juegan	()	()	()	()
Algunos compañeros no ponen atención	()	()	()	()
Algunos compañeros hacen ruidos para molestar	()	()	()	()
Algunos compañeros se muestran aburridos	()	()	()	()
Algunos compañeros no muestran interés	()	()	()	()
2. En mi salón de clases:	Siempre	Algunas veces	Pocas veces	Nunca
Hay alumnos que se pegan entre sí (para dañarse)	()	()	()	()
Hay alumnos que amenazan para meter miedo	()	()	()	()
Hay alumnos que dicen groserías a los demás	()	()	()	()
Hay alumnos que ponen sobrenombres ofensivos	()	()	()	()
Hay alumnos que roban	()	()	()	()
Hay alumnos que ignoran a los demás (no les hablan, no los juntan)	()	()	()	()
3. En la escuela me ha sucedido que:	Siempre	Algunas veces	Pocas veces	Nunca
Me peguen (para dañarme)	()	()	()	()
Me han insultado	()	()	()	()
Se burlen de mí	()	()	()	()
Me pongan sobrenombres	()	()	()	()
Me digan groserías	()	()	()	()
Me amenacen	()	()	()	()
Me ignoren (no me hablen, no me junten)	()	()	()	()
Hablen mal de mí	()	()	()	()

	Siempre	Algunas veces	Pocas veces	Nunca
4. Yo en la escuela:				
Le he pegado a una compañero	()	()	()	()
He insultado a una compañero	()	()	()	()
Me he burlado de alguna compañero	()	()	()	()
He puesto sobrenombres	()	()	()	()
He dicho groserías a alguna compañero	()	()	()	()
He amenazado a alguna compañero	()	()	()	()
He ignorado a alguna compañero (no le hablo, no le junto)	()	()	()	()
He hablado mal de alguna compañero	()	()	()	()
5. En mi salón:	Siempre	Algunas veces	Pocas veces	Nunca
Hay alumnos que copian en los exámenes	()	()	()	()
Hay alumnos que han falsificado la firma de sus papás	()	()	()	()
Hay alumnos que copian las tareas de otros	()	()	()	()
Hay alumnos que les pagan a otros para que les hagan la tarea o trabajos	()	()	()	()
6. En mi salón:	Siempre	Algunas veces	Pocas veces	Nunca
Hay alumnos que destruyen el material escolar (cuadernos, libros)	()	()	()	()
Hay alumnos que destruyen los muebles del salón	()	()	()	()
Hay alumnos que destruyen las instalaciones del salón (vidrios, puertas, focos)	()	()	()	()
Hay alumnos que destruyen las instalaciones de la escuela	()	()	()	()
7. ¿Cuáles comportamientos son los más frecuentes entre los alumnos?	Siempre	Algunas veces	Pocas veces	Nunca
Agresiones físicas (golpes para dañarse)	()	()	()	()
Agresiones verbales (groserías, sobrenombres)	()	()	()	()
No juntar a algún compañero	()	()	()	()

8. En el salón realizamos	<i>siempre</i>	Algunas veces	Pocas veces	<i>nunca</i>
actividades:				
De forma individual	()	()	()	()
Por equipo	()	()	()	()
Por proyecto	()	()	()	()
Otra:				

IV. CONTESTA LAS SIGUIENTES PREGUNTAS.

1. Define con tus palabras qué es un conflicto

2. ¿En tu salón se producen conflictos? _____, ¿cuáles? _____

3. Cuando se presenta algún conflicto en tu salón, ¿cómo se resuelve?

4. ¿Existe un reglamento en tu salón? _____, ¿Quiénes lo hicieron? _____

5. ¿Los alumnos conocen ese reglamento? _____

6. ¿Además del reglamento del salón, el maestro o la maestra tiene otras reglas? _____

7. ¿Para qué sirve el reglamento? _____

8. ¿Cuáles son las reglas que consideras más importantes del reglamento de tu salón?

9. ¿Qué pasa si no se cumplen las reglas del salón? _____

10. ¿Qué aprendes tú cuando te sancionan? _____

11. En tu salón hay alumnas/os con los que el profesor tenga preferencias _____ ¿por qué? _____

12. Cuando en la escuela tienes un problema ¿quién te ayuda?

V. ESCRIBE DENTRO DEL PARÉNTESIS LO QUE HACE EL MAESTRO ANTE LOS HECHOS QUE SE DESCRIBEN.

Cuando alguna alumna/o rechaza a un compañero ()
 Cuando alguna alumna/o ignora a un compañero ()
 Cuando alguna alumna/o interrumpe a un compañero ()
 Cuando una alumna/o insulta a una compañera/o ()
 Cuando una alumna/o le pega a un compañero ()
 Cuando una alumna/o le pone sobrenombres a un compañero ()
 Cuando una alumna/o amenaza a un compañero ()
 Cuando una alumna/o roba ()
 Cuando una alumna/o impide dar clases (juguetea, habla) ()
 Cuando una alumna/o desafía la autoridad del profesor ()
 Cuando una alumna/o no realiza las tareas ()
 Cuando una alumna/o no trae los materiales escolares ()
 Cuando una alumna/o destroza el material y/o mobiliario ()
 Cuando una alumna/o no trae uniforme ()
 Cuando una alumna/o consume alimentos dentro del aula ()
 Cuando una alumna/o está fuera de su lugar ()
 Cuando una alumna/o usa el celular durante la clase ()

- 1) No hace caso
- 2) Lo regaña
- 3) Lo saca del salón
- 4) Habla con él
- 5) Hace participar a todo el grupo para resolver el conflicto
- 6) Lo manda a la dirección
- 7) Manda llamar a sus padres
- 8) Lo reporta
- 9) Nos hace ver lo que está mal
- 10) Nos hace reparar el daño
- 11) Nos ayuda a reconciliarnos
- 12) Aplica el reglamento
- 13) No ha sucedido

VI. TACHA EL PARÉNTESIS QUE TENGA LA RESPUESTA QUE CONSIDERES REFLEJA LO QUE PASA EN TU ESCUELA.

1. Cuando se discuten y toman decisiones que consideras importantes, ¿cuáles son las formas en que participas?

	Siempre	Algunas veces	Pocas veces	Nunca
Dices tu opinión al maestro	()	()	()	()
Dices tu opinión al jefe de grupo	()	()	()	()
Los alumnos tienen la posibilidad de discutir temas de su interés	()	()	()	()
Hay reuniones para buscar soluciones	()	()	()	()

2. Cuando hay actividades en tu escuela, participas:

	Siempre	Algunas veces	Pocas veces	Nunca
En excursiones	()	()	()	()
En kermes	()	()	()	()
En fiestas	()	()	()	()
Festivales	()	()	()	()

Otras:

3. En esta escuela los alumnos participan en:

	Siempre	Algunas veces	Pocas veces	Nunca
La sociedad de alumnos	()	()	()	()
Equipos deportivos	()	()	()	()
Equipos artísticos				
Asambleas de grupo	()	()	()	()
Asambleas de escuela	()	()	()	()

Otras:

4. Cuando se presenta algún problema de convivencia en tu escuela, generalmente:	Siempre	Algunas veces	Pocas veces	Nunca
Los maestros castigan a los responsables	()	()	()	()
Los maestros regañan	()	()	()	()
Se manda a los responsables a dirección	()	()	()	()
El director castiga a los responsables	()	()	()	()

VII. ESCRIBE DENTRO DEL PARÉNTESIS LA LETRA QUE INDIQUE LO QUE HACEN LOS ALUMNOS ANTE LOS HECHOS QUE SE DESCRIBEN.

- Cuando una alumno dice groserías a otro ()
Cuando una alumno le pega a otro ()
Cuando una alumno le pone sobrenombres a otro ()
Cuando una alumno amenaza a otro ()
Cuando una alumno roba ()
Cuando una alumno impide dar clases (hace ruidos, juega, habla) ()

- 1) No hacemos caso
2) Intervenimos para calmar la situación
3) Intervenimos para alentar la situación
4) Damos aviso a algún maestro
5) Damos aviso al prefecto
6) Damos aviso al director
7) Sólo observamos
8) No ha sucedido

VIII. CONTESTA LO SIGUIENTE.

1. Escribe las cosas que no te gusta que te hagan o te digan tus maestros

2. Escribe las cosas que no te gusta que te hagan o te digan tus compañeros

3. Escribe las cosas que no te gusta que te hagan o te diga el director

4. ¿Cuáles son los principales problemas que observas en tu escuela?

5. ¿Qué crees que podrían hacer las alumnas y alumnos para que se resolvieran?

6. ¿Tú qué estarías dispuesto o dispuesta a hacer para resolver los problemas?

¡GRACIAS POR TU COLABORACIÓN!

Anexo 4 Guión de Entrevista

¿Para ti qué es un niño/niña?

¿Qué es un adulto?

Cuando escuchas la palabra participar ¿en qué piensas?

¿Tus papás te han hablado sobre la participación?

¿Qué te dicen?

¿Tus maestros te hablan de la participación?

¿Qué te dicen tus maestros?

¿Crees que los adultos permiten participar a los niños y los adolescentes?

¿En qué sentido?

¿Por qué?

¿En tu escuela te dejan participar?

¿Cómo?

¿En tu salón te dejan participar?

¿Cómo participas?

¿Qué sientes cuando quieres expresar tu opinión a tus maestros?

¿Por qué?

Si tú fueras el maestro, ¿cómo le harías para que participaran tus estudiantes?

¿Te gustaría cambiar algo de tu escuela?

¿Cómo se podría hacer para que eso ocurriera?

¿Quién podría hacer algo para cambiar eso?

Y ¿tú qué podrías hacer para que se resolviera ese problema, o para conseguir eso?

¿Qué opinas de algunos alumnos que se juntan con sus maestros para resolver problemáticas del salón?

¿Qué haces cuando no estás de acuerdo con algo que te dicen o que te hacen?

¿Crees que en la escuela se trata igual a las mujeres y a los hombres?

Anexo 5 Bitácora de COL (primer nivel)

1.- ¿Qué pasó?

2.- ¿Qué sentí?

3.- ¿Qué aprendí?

Anexo 6 Cuestionario de autoevaluación de competencias en APS

CUESTIONARIO DE COMPETENCIAS EN EL APS

Hola. Te pedimos que contestes el siguiente cuestionario, con la intención de conocer tu opinión con respecto del proyecto de aprendizaje servicio en el que participaste.

Te solicitamos que contestes los siguientes enunciados eligiendo la respuesta que mejor refleje tu opinión. Todos los enunciados admiten diferentes opiniones y todas las respuestas son igualmente validas, por lo que no hay respuestas peores ni mejores, todas son buenas pues expresan tu opinión.

Coloca el número en la casilla que creas conveniente, las opciones son:

5= Totalmente de acuerdo

4= De acuerdo

3= Neutral

2= En desacuerdo

1= Totalmente en desacuerdo

En el proyecto yo...	Respuesta
Me sentí responsable de mi trabajo	
No pude dedicarle el tiempo que hubiese querido	
Tuve una excelente asistencia. Si faltaba avisaba	
Llegué puntualmente a las actividades	
Participé activamente	
Estuve muy motivado para realizar las acciones	
La relación entre los compañeros fue muy buena	
Fortalecimos lazos con la comunidad	
Me autoevalué con justicia (autocrítica)	
Puse el 100% de mi esfuerzo para cumplir los objetivos propuestos	
Estudié y/o reforcé los contenidos involucrados	
Estoy satisfecho con el aprendizaje adquirido	

Tuve actitudes de integración hacia mis compañeros	
Tuve una buena actitud de servicio	
Estoy satisfecho con las acciones realizadas	
Me siento sin esperanzas de conseguir los objetivos que nos hemos propuesto	
He aplicado conocimientos teóricos de varias materias en la práctica	
Soy capaz de aplicar lo estudiado a situaciones nuevas	
Me esfuerzo todo lo que puedo en las acciones de servicio	
Me esfuerzo todo lo que puedo en las actividades de aprendizaje	
Comprendo la relación que hay entre el servicio y el aprendizaje	
Considero que haber participado activamente en las actividades del proyecto me han hecho crecer como persona	

¿Qué calificación te pondrías por tu participación en el proyecto? _____

¿Por qué?
