



Psicoperspectivas

ISSN: 0717-7798

ISSN: 0718-6924

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Escuela de Psicología

Ochoa Cervantes, Azucena; Pérez Galván, Luis
El aprendizaje servicio, una estrategia para impulsar la participación y mejorar la convivencia escolar
Psicoperspectivas, vol. 18, núm. 1, 2019, pp. 1-13
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Escuela de Psicología

DOI: 10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1478

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=171059669008>

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

redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

El aprendizaje servicio, una estrategia para impulsar la participación y mejorar la convivencia escolar

Service learning, a strategy to promote participation and improve school coexistence

Azucena Ochoa Cervantes, Luis Pérez Galván

Universidad Autónoma de Querétaro, Santiago de Querétaro, México

* azus@uaq.mx

Recibido: 13-septiembre-2019

Aceptado: 27-febrero-2019

RESUMEN

Para impulsar un proyecto de Aprendizaje Servicio (APS) es condición necesaria promover la participación de los miembros de la comunidad, lo cual supone un reto debido a las prácticas pedagógicas que imperan en las escuelas. Partiendo de ello, se pusieron en marcha proyectos de APS con 117 estudiantes en tres escuelas secundarias públicas en Querétaro, México, con el objetivo de analizar el impacto de esta metodología en la mejora de convivencia escolar. Los proyectos se desarrollaron durante seis meses, y se usó un cuestionario de participación y una escala de convivencia para recolectar información. En este trabajo se presentan los resultados de esta experiencia de intervención, los cuales muestran una mejora del clima escolar, la modificación de algunas prácticas pedagógicas, así como el posicionamiento del alumnado como protagonista del proceso de implementación del proyecto. Se puede afirmar que la mejora de la convivencia no se da a partir de la implementación de leyes y reglamentos ni de la inclusión de asignaturas respecto del tema, sino que es necesario impulsar metodologías que transformen las prácticas escolares y las políticas de gestión.

Palabras clave: aprendizaje servicio, convivencia escolar, participación, prácticas pedagógicas

ABSTRACT

The essential condition for promoting a Service-learning Project is the community members' commitment which is a challenge under the prevailing pedagogical practices in the educational institutions. On this basis, Service-learning projects were launched with 117 students in three public secondary education schools in Queretaro, Mexico, to analyze the impact on improvement of this methodology in school climate. The projects were developed for six months, and were used a participation questionnaire as well as a school climate scale to collect information. In this paper are presented the results from this experience of intervention. The outcomes show an improvement in the school environment, also a modification of some pedagogical practices, likewise the student body positioning as a protagonist all through the process of the project's implementation. It can be asserted that improvement of school climate cannot be achieved by enactment of laws and regulations neither to the incorporation of subjects related to topic, but it is necessary to drive methods for scholar practices and management policies transformation.

Keywords: participation, pedagogical practice, school coexistence, service learning

Financiamiento: Universidad de Querétaro, Santiago de Querétaro, México.

Cómo citar este artículo: Ochoa Cervantes, A., & Pérez Galván, L. M. (2019). El aprendizaje servicio, una estrategia para impulsar la participación y mejorar la convivencia escolar. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-13. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1478>



Publicado bajo licencia [Creative Commons Attribution International 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) License

La realidad que se vive en las aulas en relación con la convivencia obliga a los investigadores educativos a dar respuesta a las problemáticas que se derivan de ella; sin embargo, la tendencia en la investigación e intervención educativa se ha centrado en mostrar la presencia o ausencia de ciertos comportamientos que apuntan a formas de relación violentas. Los resultados de estas investigaciones han tenido poca incidencia en la transformación de las relaciones en las escuelas porque, desde nuestra postura, la convivencia no puede explicarse sólo a través de las relaciones interpersonales que se dan en dicho contexto, sino que es necesario observar la dimensión institucional de la misma, es decir, las formas en que nos relacionamos en el contexto escolar no sólo están determinadas por las características individuales de los miembros de la comunidad, sino que estas relaciones se ven condicionadas por las prácticas y políticas que se establezcan en cada institución (Ochoa, & Díez-Martínez, 2012).

Cada escuela enseña una forma particular de convivir a partir de la puesta en marcha de acciones cotidianas educativamente intencionadas, y es en ese ámbito donde existe la posibilidad de entablar relaciones respetuosas y, al mismo tiempo, construir un ambiente propicio para el aprendizaje y para la educación ciudadana.

Cuando hacemos referencia al concepto de ciudadanía nos remitimos necesariamente al de participación. En coincidencia con Toro (2011), ser ciudadano es “poder ser actor social” (p. 24), en este sentido, la ciudadanía no es una condición que se adquiere, sino que se construye en la medida en que se aprenda a participar. Por ello consideramos que la participación es un eje a partir del cual se construye convivencia y se forma en ciudadanía, y por otra parte, que las niñas, niños y adolescentes (NNA) son sujetos de derechos y, por tanto, se debe promover y resguardar su derecho a participar dentro de la escuela.

Trilla y Novella (2001) definen la participación infantil como un proceso de aprendizaje, señalando 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, porque sirve para mejorar el funcionamiento de los ámbitos en los que se produce; y, tercero, debido a que constituye el mejor medio para la formación de la ciudadanía en los valores democráticos.

Coincidimos con estos autores al respecto de que la participación es un proceso educativo, y que su ejercicio es una vía para la toma de conciencia de las responsabilidades personales y colectivas y que permite 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, 2007, p. 19).

A partir de la puesta en marcha de metodologías participativas, específicamente los proyectos de Aprendizaje Servicio (APS), distinguimos que la participación impacta en cuatro dimensiones complementarias:

- i) La *dimensión pedagógica* se refiere a las diversas formas de hacer partícipe al alumnado de su proceso de aprendizaje y evaluación; tiene que ver con la metodología de enseñanza y las formas en las que las y los docentes aseguran los aprendizajes.
- ii) La *dimensión política* de la participación atañe a las diversas formas y mecanismos que permiten a los estudiantes ejercer el derecho a participar en los asuntos que son de su interés o que les afectan.
- iii) La *dimensión social* de la participación incluye las formas y mecanismos que permiten a los estudiantes sensibilizarse a las necesidades de su entorno para que visualicen posibilidades de transformarlo.
- iv) La *dimensión psicológica* de la participación se refiere al desarrollo afectivo emocional que se da en el alumnado cuando participa.

En México, las investigaciones o experiencias reportadas en torno a la participación infantil se han realizado en su mayoría en el ámbito comunitario; por ejemplo, la consulta trienal a NNA publicada por el Instituto Nacional Electoral (antes IFE) desde 1997 con el objetivo de difundir el conocimiento de los derechos fundamentales de la infancia plasmados en la *Convención sobre los Derechos del Niño*, fomentar el aprendizaje de sus derechos y obligaciones cívicas, propiciar el conocimiento del valor de las elecciones como medio para expresar sus preferencias y respeto a otras opiniones y generar un espacio de participación que permita conocer la percepción y opiniones de los NNA en relación a los problemas que les afectan (IFE, 2007, p. 5).

En la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ), el estudio de la participación de los NNA en el contexto escolar ha sido impulsado desde 2014 por la Maestría en Educación para la Ciudadanía y el Observatorio de la Convivencia Escolar (OCE-UAQ); desde ese año se han desarrollado y presentado diversas tesis al respecto. Por ejemplo, tres proyectos APS en primaria, secundaria y bachillerato que mostraron un impacto positivo en la convivencia, en la adquisición de valores y en el sentido de comunidad en los tres grupos (Castro, 2017; Morales, 2017; Pérez, 2017); asimismo un estudio exploratorio-descriptivo que analizó las ideas de profesores de

escuelas primarias públicas de la ciudad de Querétaro sobre participación infantil y si decían promoverla en su práctica; ese estudio demostró que la mayoría de los docentes definen a la participación infantil como el que sus estudiantes emitan su opinión, por lo que el tipo de estrategias que dicen utilizar tiende a promover este tipo de práctica, la estructura del centro escolar fomenta relaciones autoritarias entre docentes y estudiantes y los ambientes de aprendizaje no promueven ni propician posibilidades reales de que exista una participación genuina del alumnado (Hernández, 2014).

Estos hallazgos son coincidentes con los de Ochoa, Salinas y Díez-Martínez (2014), quienes en un estudio exploratorio descriptivo sobre las ideas de participación que tienen los NNA encontraron que esta idea es reducida, ya que se limita a la emisión de una opinión, asimismo se destaca la escuela como el ámbito de participación que mayormente reconocen.

Con lo antes expuesto, consideramos que para hacer efectiva la participación infantil e impulsar la mejora de la convivencia es necesario que la escuela, como un contexto de desarrollo y como ámbito de participación, asuma el reto de “enseñar” a participar, debido a que la participación infantil (PI) coadyuva al desarrollo de habilidades, conocimientos y actitudes necesarias para la construcción de valores democráticos. Sin embargo, para que esto sea posible es necesario que los adultos encargados de ello reflexionen acerca de la estructura y funcionamiento de la institución, así como sobre el propio concepto de infancia y de participación, pues, si bien instituciones como la UNICEF reconocen las habilidades, actitudes y conocimientos que se generan a partir de la promoción de la PI, lamentablemente en las escuelas las actividades pedagógicas en donde los profesores “hacen participar” a las y los estudiantes están muy acotadas (Cerdeña, Loreto, Magendzo, Cruz, & Varas, 2004).

Si bien se puede afirmar que en la escuela se promueve en cierta medida la PI, habría que cuestionarse si es el tipo de participación que se requiere para formar ciudadanos comprometidos, solidarios y responsables, pues la dinámica de participación que se establece en la escuela se caracteriza por una alta direccionalidad y es sometida a evaluación por parte del docente, lo que a decir de Cerdeña y coautores (2004), convierte el acto de participar en “una obligación impuesta por quien detenta el poder” (p. 125), que en muchos casos trae como consecuencia tensión en las relaciones y la exclusión de las personas que no responden a las expectativas de la autoridad.

Varios autores han propuesto tipologías de la participación de niñas, niños y adolescentes, las cuales son útiles para poder observar y promover la

participación en los diversos contextos en donde se desarrolla. Para fines de este trabajo retomamos la tipología de la participación de Trilla y Novella (2001) porque consideramos que es la que mejor se adapta al contexto escolar. Estos autores distinguen cuatro tipos de participación que pueden darse de manera simultánea pues no son excluyentes:

Participación simple

Es la participación más básica de esta tipología y consiste en tomar parte en un proceso o actividad como espectador o ejecutante, sin que el sujeto intervenga en su preparación ni en las decisiones sobre su contenido o desarrollo de una actividad o proyecto.

Participación consultiva

Esta participación supone escuchar la palabra de los sujetos. No son meros espectadores, ejecutantes o usuarios de algo previa y externamente decidido, sino que se les demanda su parecer sobre asuntos que de forma directa o indirecta les conciernen. Se les alienta a opinar, proponer o valorar y se facilitan canales para ello.

Participación proyectiva

En este tipo de participación el sujeto no se limita a ser un simple usuario, sino que hace algo más que opinar, se convierte en agente. Esta clase de participación requiere mayor compromiso y co-responsabilización, para su pleno ejercicio es necesario que el participante sienta como propio el proyecto y que puedan intervenir en él desde dentro y no sólo como simples ejecutantes o destinatarios.

Metaparticipación

Es el último tipo de participación y consiste en que los propios sujetos piden, solicitan o generan nuevos espacios y mecanismos de participación; aparece cuando un individuo o colectivo considera que el reconocimiento de sus derechos participativos no es el debido, o cree que los canales establecidos para ello no son suficientes o eficaces.

Los mismos autores establecen tres condiciones para considerar a la participación como real y efectiva: 1) reconocimiento del derecho a participar, 2) disponer de las capacidades necesarias para ejercerlo, y 3) la existencia de medios o los espacios adecuados para hacerlo posible.

Como mencionamos antes, nuestro interés se centra en el contexto escolar porque consideramos que la escuela pública, por ser una institución del Estado, está obligada a resguardar y promover los derechos de los NNA, entre ellos el derecho a la participación. Coincidimos con Espinar (2002), en el sentido de que la escuela es un lugar

donde se puede generar democráticamente el conocimiento y donde las y los estudiantes pueden sentirse parte de una comunidad, siendo el APS una estrategia expansiva y transformadora (Ochoa, Pérez, & Salinas, 2018).

El Aprendizaje Servicio como estrategia para impulsar la participación de las niñas, niños y adolescentes

Los proyectos APS son una metodología que promueve y estimula la participación de los NNA, uniendo el aprendizaje basado en la experiencia, los contenidos curriculares y el compromiso social que permite a las personas ser protagonistas activas al implicarse en las necesidades de su entorno con la finalidad de mejorarlo.

A decir de Tapia (2010), desde un punto de vista general, los proyectos de aprendizaje servicio son experiencias o programas específicos desarrollados por un grupo de NNA en el contexto de educación formal o informal, siendo una propuesta pedagógica y una manera de intervenir en lo social, lo que implica, a decir de Jacoby (1996) que los alumnos vinculen necesidades personales con las comunitarias con la finalidad de poner en práctica los conocimientos de los alumnos mediante el aprendizaje por experiencia.

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). Para la tradición anglosajona, el APS conocido como *Service Learning* resulta ser una estrategia que permite que las experiencias educacionales en el ámbito escolar generen en los participantes un mayor sentido de responsabilidad cívica y democrática (Bringle, & Hatcher, 1996; Bringle, Hatcher, & McIntosh, 2006).

De acuerdo a Puig (2014), el APS se compone de dos elementos que tienen íntima relación: el aprendizaje y el servicio comunitario; por lo que no es sólo una estrategia que permite adquirir más y mejores aprendizajes ni solamente de tareas de voluntariado realizadas por los alumnos para sensibilizarlos con respecto de su realidad. El APS fomenta el aprendizaje mediante la participación activa en experiencias realizadas en la comunidad, por medio de un proyecto estructurado e intencionado (Puig, Batle, Bosch, & Palos, 2007). Esta metodología permite que el estudiante se implique con los destinatarios del servicio que realiza, reconociendo sus necesidades y la realidad en la que vive y cuyo conocimiento cabal no sería posible en el aula (Folgueiras, & Luna, 2010). Por ello, el APS se convierte en una estrategia que une el aprendizaje con el servicio con objetivos bien delimitados, con actividades estructuradas y con una intención pedagógica

orientada a la formación ciudadana (Puig, 2009). La intención pedagógica y el servicio son los elementos fundamentales que posibilitan reconocer una práctica de APS, ya que de acuerdo a Sigmon (1979) existe APS cuando hay un equilibrio entre los objetivos del aprendizaje y los objetivos del servicio, lo que implica que tanto los que realizan el servicio como los que lo reciben deben de beneficiarse mutuamente, esto es, debe de haber un aprendizaje recíproco.

Según Tapia (2010) los proyectos presentan tres etapas para su realización: el primero con las fases de acercamiento con la realidad, diagnóstico de la problemática y planteamiento del proyecto; el segundo que equivale a la ejecución del proyecto, y por último, el cierre y la evaluación del mismo.

Furco (2004) distingue rasgos positivos después de investigar varias prácticas de APS: el desarrollo cívico, la participación de los alumnos en la comunidad y su compromiso, así como el desarrollo ético y moral, entre otros.

De acuerdo con Puig y Palos (2006), el APS presenta seis características deseables:

- 1) Es un método apropiado para la educación formal y no formal, válido para todas las edades y aplicable en distintos espacios temporales.
- 2) Se propone llevar a cabo un servicio auténtico a la comunidad que permita aprender y colaborar en un marco de reciprocidad.
- 3) Desencadena procesos sistemáticos y ocasionales de adquisición de conocimientos y competencias para la vida.
- 4) Supone una pedagogía de la experiencia y la reflexión.
- 5) Requiere una red de alianzas entre las instituciones educativas y las entidades sociales que facilitan servicios a la comunidad.
- 6) 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.

La metodología de Proyectos APS está basada en las ideas de la Escuela Activa dado que propone la acción como condición del aprendizaje y la experiencia como el mecanismo que permite a los alumnos reflexionar y construir conocimientos. Debido a su origen en la Escuela Activa, el APS posiciona a los estudiantes en una relación de horizontalidad con el docente, puesto que el proceso educativo se basa en el diálogo y la reflexión (Saltmarsh, 2010). Además, es una estrategia que posibilita la inclusión debido a que, para llevar a cabo un proyecto de APS, es necesario impulsar la participación de las y los estudiantes y con esto se apunta a reducir la exclusión

mediante la reestructuración de la cultura, las políticas y las prácticas de los centros educativos para que puedan atender la diversidad del alumnado y reforzar las relaciones entre los centros escolares y sus comunidades.

En lo que respecta a la puesta en práctica del APS, el impulso de la metodología ha tenido sus orígenes en el continente americano, desarrollándose en los Estados Unidos y posteriormente en Latinoamérica. En lo que respecta a los norteamericanos, la primera experiencia de la que se tiene conocimiento 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, proliferando programas de servicio juvenil (Levine, 2006; Shapiro, 1978; Tittlebaum, et al., 2004, citados por Tapia, 2008).

Posteriormente, 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). Los proyectos retoman un especial interés en estimular el voluntariado y la solidaridad en los estudiantes. En Europa la adaptación del APS se debe sobre todo a su implementación en las Universidades con la finalidad de mejorar las competencias adaptadas al Espacio Europeo de Educación Superior, siendo el APS una estrategia que permitió adquirir esos “aprendizajes académicos además de formar en responsabilidad social a los estudiantes” (Martínez, 2010, p. 7).

Por otra parte, existe un gran número de publicaciones que reportan las experiencias, tal es el caso de la asociación CONVIVES o Zerbikas en España quienes han hecho un esfuerzo por visibilizar las prácticas del APS (CONVIVES; 2016, Zerbikas (s/f), sin embargo, son muy pocas las publicaciones que reportan los resultados en términos de conocimientos, valores o actitudes del impacto del APS en los grupos en donde se pone en marcha, de las consultadas, la mayoría se refieren a grupos de estudiantes universitarios (Duque, 2018; Mayor, 2017, 2018a; Mayor, & Rodríguez, 2017; Zayas, & Martínez-Usaralde, 2017).

Descripción de la intervención

Los proyectos que se describe a continuación se desarrollaron en 2017 en tres escuelas secundarias públicas de Querétaro, México, como parte de las

actividades del OCE-UAQ. Las escuelas fueron invitadas con autorización de la autoridad educativa estatal. Se realizó una evaluación inicial de la intervención como parte del proceso de investigación mediante un cuestionario de participación infantil y convivencia escolar. Posteriormente, se realizó un diagnóstico participativo para definir la necesidad a atender, para lo que se utilizó la herramienta denominada Cartografía Social, cuya finalidad es que un grupo social determinado pueda tener un acercamiento real y una representación social del espacio geográfico, socio-económico, histórico-cultural en el que habita (Carvajal, 2005). Los tres proyectos siguieron las etapas descritas en la literatura, pero con distinta duración; en seguida se presentan las etapas de cada caso.

Caso 1

Población: 42 estudiantes de 2° segundo grado de secundaria, 18 mujeres y 24 hombres con edades de 13 a 15 años.

Resumen de la experiencia: Necesidad a atender: remoción de escombros, así como la rehabilitación del terreno, la reforestación de una parte de la escuela y la implementación de botes para separar los residuos.

Asignaturas: Ciencias, Tecnología, Español y Tutorías.

Fase 1. Motivación (1 sesión)

Actividades

Sesión 1: Presentación del proyecto por parte del OCE-UAQ. Se realizó un juego de lotería, la finalidad de esta dinámica fue dar a conocer conceptos vinculados al proyecto: cooperación, inclusión, participación, derecho a la participación, entre otros aspectos.

Fase 2. Diagnóstico participativo (2 sesiones)

Actividades

Sesión 2: Se hizo una lluvia de ideas acerca de las problemáticas que afectan a la comunidad y a la escuela.

Sesión 3: Se jerarquizaron de manera individual las problemáticas siguiendo cuatro criterios: no pone en riesgo mi integridad, es realizable, impacto positivo, mayor número de beneficiados. Posteriormente en equipos se compararon las respuestas para, finalmente, definir las siguientes problemáticas a atender: remoción de escombros, rehabilitación del terreno, reforestación de una parte de la escuela y la implementación de botes para separar los residuos.

Fase 2: Diseño y Planeación (3 sesiones)

Actividades

Sesión 4: Para definir los objetivos y las acciones que emprendería el grupo fue necesario el acompañamiento de las y los docentes de las asignaturas de Matemáticas, Formación cívica y ética y Tecnología. En la primera

asignatura se elaboraron dos recursos didácticos, el primero se denominó el árbol del problema que sirvió para delimitar las causas de la problemática a intervenir. Sesión 5: Se construyó un mapa del problema con la intención de identificar las zonas que serían atendidas por los estudiantes. A partir de estos dos recursos didácticos, se realizó una propuesta de actividades que se enlistaron una vez que fueron discutidas.

Sesión 6: Se retomó la lista de actividades y se planteó la pregunta ¿cómo se van a realizar? Los alumnos de manera autónoma se organizaron equipos para definir objetivos, cómo se realizarían las actividades y los tiempos.

Fase 3: Ejecución (21 sesiones)

Actividades

Sesión 7: En la materia de Tecnología los alumnos propusieron crear una página de Facebook con el objetivo de difundir el proyecto pues una de las acciones consistiría en pedir la colaboración del alumnado para que donaran PET y latas para recabar recursos económicos para los materiales necesarios. En esta materia también se realizaron trípticos informativos.

Sesión 8: Se realizó un reportaje sobre la basura para concientizar al alumnado sobre la problemática.

Sesión 9: Se organizaron por equipos y se definieron los roles para pasar a los grupos a solicitar el apoyo y a concientizar sobre el problema de la basura.

Sesión 10: Se recuperaron algunos botes que estaban abandonados en la escuela, los cuales fueron lavados, pintados y rotulados para utilizarlos como depósitos para separar los residuos.

Sesiones 11-16: Se realizó el diseño y pintura de un mural enfocado al mejoramiento del ambiente y a una convivencia adecuada, pues los participantes consideraron que el proyecto contribuyó a mejorar sus relaciones.

Sesiones 17-22: Reforestación: previamente los alumnos se acercaron a un fideicomiso encargado de preservar la flora de la región para solicitar la donación de los árboles que se plantaron en la institución. Un experto del fideicomiso orientó a los estudiantes.

Sesiones 23-27: Remoción de escombros: las y los estudiantes gestionaron ante la dirección de la escuela el permiso para realizar la actividad, y ésta gestionó ante el municipio el apoyo con maquinaria para remover el escombros; también se contó con el apoyo de las familias.

Fase 4: Evaluación y Cierre (2 sesiones)

Actividades

Sesión 26: Rúbrica de estudiantes.

Sesión 27: Evaluación.

Caso 2

Población: 43 estudiantes de tercer grado de secundaria, 20 mujeres y 23 hombres con edades de 13 a 15 años.

Resumen de la experiencia: Atención a niños pacientes crónicos del hospital general de Querétaro, específicamente la población con insuficiencia renal. Asignaturas: Matemáticas, Ciencias, Español, Formación cívica y ética, Tutorías.

Fase 1. Motivación (1 sesión)

Actividades

Sesión 1: Actividades de presentación y rompehielo. se realizó una junta con los profesores que darían clase al grupo. Se les explicó el proyecto y se preguntó quiénes estarían dispuestos para vincular contenidos y todos los profesores aceptaron apoyarlo.

Fase 2: Diagnóstico participativo de la problemática (2 sesiones)

Actividades

Sesión 2: Identificación y análisis de las problemáticas: dado que el ciclo escolar anterior el OCE-UAQ trabajó en esa escuela, los estudiantes estaban enterados del tipo de proyectos realizados, por lo que se involucraron rápidamente; al preguntarles sobre qué problemática querían incidir decidieron que fuera ayudar a niños con cáncer. Se invitó a la a psicóloga del Hospital del Niño y la Mujer del estado de Querétaro, la cual explicó a grandes rasgos qué es un paciente crónico y qué tipos de pacientes atienden en dicho hospital, centrándose en pacientes infantiles con VIH, con cáncer y con insuficiencia renal.

Sesión 3: En equipos los alumnos investigaron más de las enfermedades expuestas en la sesión anterior. Se realizó un debate para determinar la población a la que querían atender. Después del debate se llegó a la conclusión de atender a la población infantil de ese hospital que sufren de insuficiencia renal

Fase 2: Diseño y Planeación (5 sesiones)

Actividades

Sesiones 4 y 5: Se acordaron los objetivos del proyecto.

Sesiones 6 a 8: Con la técnica de lluvia de ideas se plantearon las acciones a realizar por equipos:

Equipo 1. Investigar las instituciones en Querétaro que recibirían el apoyo. Definir cómo se difunde la información del proyecto.

Equipo 2. Definir en qué consistiría la ayuda. Cómo se organiza la recolección de PET.

Una vez definidas las acciones se procedió a ponerle nombre al proyecto, el cual denominaron "Movimiento PET-LATA".

Fase 3: Ejecución (14 sesiones)**Actividades**

Sesiones 9 y 10: Se preparó carteles para llevar a cabo la difusión del proyecto; se expusieron en diversos puntos de la escuela para informar a sus compañeros.

Sesiones 11 a 14: Se comenzó a recolectar el PET; todos los lunes y jueves de cada semana, en equipos pasaban a los salones a recoger las donaciones.

Sesión 17: Se acordó volver a pasar en honores a informar sobre el proyecto, ya que no se estaba obteniendo el apoyo esperado.

Sesión 18: Se realizó un borrador de cartas destinadas a los niños y niñas beneficiarios.

Sesión 19: Se realizó una sesión de papiroflexia para presentar las cartas con esa técnica.

Sesiones 20 y 21: Se preparó el PET y se empacó en bolsas de plástico.

Sesión 22: Se vendió lo recolectado.

Fase 4: Evaluación y cierre (3 sesiones)**Actividades**

Sesiones 23 y 24: Se aplicaron los cuestionarios post test para verificar avances.

Sesión 25: Debido a que el ciclo escolar ya había concluido, en el cierre se agradeció la participación del grupo y se habló sobre la experiencia que les había quedado al participar en el proyecto.

Caso 3

Población: 32 estudiantes de tercer grado de secundaria, 17 mujeres y 15 hombres con edades de 13 a 16 años.

Resumen de la experiencia: Las problemáticas diagnosticadas fueron: mejorar la infraestructura escolar, al cuidado del medio ambiente y a la protección animal. Se decidió que el grupo se dividiría para atenderlas de manera simultánea. Asignaturas: Ciencias, Tecnología, Español y Formación cívica y ética.

Fase 1. Motivación (2 sesiones)**Actividades**

Sesiones 1 y 2: Las actividades tuvieron como finalidad conocer a los estudiantes y tener un primer acercamiento con el proyecto, informándoles la intención de realizar una actividad que permitiera solucionar una problemática de su entorno.

Fase 2: Diagnóstico participativo de la problemática (4 sesiones)**Actividades**

Sesión 3: Se les solicitó a los estudiantes que salieran a recorrer su escuela y comunidad con el acompañamiento de la docente de Formación cívica y ética, la coordinadora educativa y el psicólogo, para que, por medio de fotografías, los alumnos retrataran los espacios que

querían modificar. Posteriormente los alumnos enviaron las fotos tomadas al psicólogo del Observatorio para agruparlas y presentarlas en la siguiente sesión.

Sesión 4: Se entregó a cada estudiante la fotografía que había tomado y se les pidió que mencionaran cuáles habían sido los espacios elegidos para intervenir, analizando las fotos que ellos mismos habían tomado.

Sesión 5: En plenaria, los estudiantes expusieron los puntos a favor y en contra con respecto a las problemáticas que habían observado en su escuela y su comunidad mediante preguntas como ¿por qué elegí esa problemática?, ¿cómo la podríamos resolver?, ¿quiénes nos podrían ayudar?, ¿tenemos los recursos para resolverla?, ¿hay algún riesgo físico al realizarla?

Sesión 6: Debido a que no existió un consenso para elegir una sola problemática, la docente les propuso que podían trabajar varias, pero se debían dividir en equipos: Huerto escolar, “Por los que no hablan”: protección animal, mantenimiento escolar, limpieza de los baños, Be-bárbol.

Fase 2: Planeación (4 sesiones)**Actividades**

Sesión 7: Se vinculó la materia de Formación cívica y ética. Sesión 8: Se revisó en el libro de texto (Barrera, & Huerta, 2014) la importancia y finalidad de realizar proyectos en la asignatura. La docente explicó que se iban a retomar los que ellos habían elegido a través del diagnóstico participativo.

Sesión 9: Se revisó el tema “¿Qué es un proyecto?” (Barrera, & Huerta, 2014, p. 210). La maestra solicitó a los alumnos que realizaran en equipos una actividad del libro en donde se pide a los estudiantes que reflexionen desde su propia experiencia sobre las siguientes preguntas:

¿Qué aspectos debes tomar en cuenta para planear un proyecto? ¿Por qué?;

¿Qué actividades se realizan en un proyecto? ¿Cuál es el punto de partida de la investigación en un proyecto?;

¿Cuál es la mejor manera de conocer los resultados?;

¿En qué momento del proyecto se deciden las tareas a realizar para la mejora de una problemática comunitaria?;

¿Qué es lo que se debe considerar para evaluar un proyecto?

Sesión 10: Se solicitó a los equipos que diseñaran un proyecto teniendo como base los elementos revisados en la sesión anterior: Nombre del proyecto, justificación, objetivos, beneficiarios, tiempo, recursos y actividades. Cada uno de los equipos pasó al frente para exponer los elementos.

Fase 3: Ejecución (15 sesiones)**Actividades**

Sesiones 11 a 26: Colaboraron especialistas que llevaron pláticas para apoyar el proceso: la Asociación Protectora

de Animales, una especialista en huertos urbanos, estudiantes de ingeniería que hablaron sobre diseños sustentables. Al mismo tiempo que se revisaban los contenidos de la asignatura se realizaban acciones de intervención en el espacio comunitario.

A partir del diseño y la planificación, los equipos llevaron a cabo las siguientes acciones:

Huerto escolar: Se diseñó la creación de un huerto auto-sustentable, mediante la implementación de la energía solar y del riego por goteo. El producto del huerto se utilizaría como insumo para los compañeros del taller de Turismo.

“Por los que no hablan”: protección animal. Se realizaron acciones para recaudar dinero y material para ayudar a gatos y perros que viven en la calle de la comunidad. Participó la Asociación Protectora de Animales Santiago de Querétaro, AC.

Mantenimiento escolar: Se realizó una campaña de recolección de basura en la escuela de manera periódica. Se solicitó el apoyo de la Asociación de Ecología y Compromiso Empresarial ECOCE, AC.

Limpieza de los baños: Se realizaron acciones para solicitar el apoyo a diferentes instituciones con la intención de hacer el aseo de los baños, repararlos y pintarlos.

Be-bárbol: Se realizaron acciones de reforestación de la escuela, como la delimitación de un espacio para plantar árboles, y se consiguieron semillas y árboles.

Fase 4: Evaluación y cierre (3 sesiones)

Actividades

Sesión 27: Se realizó una evaluación del proyecto de manera colegiada entre la docente, la coordinadora educativa del centro y el psicólogo del OCE-UAQ. Para ello, se pidió a los alumnos que, por equipo, señalaran los resultados que habían conseguido con la puesta en marcha del proyecto. Se concluyó que, más que evaluar el impacto final del proyecto, se evaluaría el proceso del mismo.

Sesión 28: Se evaluaron los aprendizajes de servicio. Para ello, se propuso que los estudiantes expusieran los resultados de cada una de las actividades realizadas por los equipos frente a un grupo de estudiantes de Pedagogía de la Universidad del Golfo de México, Campus Oaxaca, quienes estaban interesados en observar qué tipo de actividades se realizan en el OCE-UAQ. Los equipos hicieron una reflexión sobre las acciones realizadas.

Sesión 29: Para finalizar con el proyecto, se tuvo una última sesión con los alumnos en donde el psicólogo del OCE-UAQ entregó un reconocimiento a cada uno de los equipos que participaron en los proyectos, agradeciendo su esfuerzo y dedicación al trabajo realizado.

Sistematización de la experiencia

Como se comentó en el apartado de la descripción de la experiencia, el presente trabajo tiene dos procesos paralelos, por un lado, el desarrollo del proyecto y, por otro, la recopilación de información para dar cuenta de los resultados de los mismos. Para ello se aplicaron tres instrumentos: un cuestionario de participación infantil elaborado por el OCE-UAQ cuya finalidad es conocer si se dan o no prácticas de participación en el aula y en la institución, y conocer la concepción de las y los estudiantes sobre la participación en el contexto escolar. Tiene cinco apartados, el primero asienta los datos generales, el segundo y el tercero tienen una escala Likert para describir situaciones de participación escolar, y los últimos tienen preguntas abiertas para la reflexión.

El segundo instrumento fue la bitácora de Comprensión Ordenada del Lenguaje (COL) en su primer nivel (¿Qué pasó?, ¿qué sentí?, ¿qué aprendí?), para guiar la reflexión de las y los estudiantes sobre el proyecto.

Los dos instrumentos anteriores fueron utilizados en las tesis que se han desarrollado dentro de la Maestría en Educación para la Ciudadanía y el Observatorio de la Convivencia Escolar (OCE-UAQ) (Castro, 2017; Morales, 2017; Pérez, 2017)

El tercer instrumento fue una rúbrica para la autoevaluación de experiencias de aprendizaje servicio adaptada a partir de la propuesta del Grup de Recerca en Educació Moral (GREM, 2014) de la Universidad de Barcelona.

Cabe señalar que, para poder aplicar los instrumentos señalados, se contó con el consentimiento de las madres, padres o tutores, así como de las y los directivos de las instituciones participantes.

Por razones de espacio, sólo presentaremos algunos resultados obtenidos a través del cuestionario y los ejemplificaremos con algunos testimonios de las y los participantes.

Los resultados se organizaron por categorías a partir de las respuestas conceptualmente parecidas; debido a que las preguntas eran abiertas, una respuesta podía contener elementos de más de una categoría, por lo que los porcentajes expresan la proporción de los tipos de respuestas y no corresponden al número de los participantes.

En primer lugar, nos interesa mostrar que la puesta en marcha de un proyecto APS crea o empieza a crear las

condiciones necesarias para el reconocimiento al derecho a participar, por lo que dentro del cuestionario se les preguntó ¿crees que participar sea un derecho?, ¿por qué?

En los tres casos, la mayoría de los estudiantes afirmaba que la participación es un derecho. En la Tabla 1 se presentan las razones que adujeron.

Tabla 1

Razones por las que el alumnado considera que participar es un derecho, en porcentajes

Categorías	Caso 1		Caso 2		Caso 3	
	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post
Libertad de expresión	16	24	60	41	27	11
Ser escuchados	18	25	7	27	25	31
Tomar decisiones	13	18	0	0	12	13
Somos iguales	0	0	9	26	0	6
Tomarnos en cuenta	0	11	0	0	0	0
Tautológica	28	13	20	6	15	25
Otras	10	3	4	0	13	5
No sabe	15	6	0	0	8	9

Fuente: Elaboración propia.

Como se puede observar en la Tabla 1, existe el reconocimiento al derecho y éste se circunscribe prioritariamente a la libertad de expresión y al ser escuchados; esta última categoría aumenta en porcentaje en el postest en los tres casos. Llama la atención la emergencia o el incremento en el postest de las categorías *porque somos iguales*, *tomar decisiones*, lo cual implica que la concepción acerca del derecho a la participación se modificó, mostrando con esto las posibilidades que brindan los proyectos APS para la formación ciudadana.

Para conocer la manera en que la escuela impulsa la participación se les preguntó ¿en tu escuela participas?, a lo que la mayoría del alumnado contestó afirmativamente. En la Tabla 2 se agrupan las respuestas sobre cómo participan.

Las respuestas que se incluyeron en las categorías fueron: *Dar una opinión*: se incluían respuestas como decir mis ideas, decir lo que pienso, decir lo que opino, dar una opinión.

Levantar la mano: ídem o alzar la mano.

Hablar: a diferencia de decir lo que pienso o dar mi opinión, aquí se incluían respuestas que sólo digan que participar es hablar o decir algo.

Ayudar: respuestas que expresaran explícitamente la palabra ayuda o que se infiera la ayuda a través de acciones de participación.

Cuidando las formas: referencia a la manera de hacer la participación, por ejemplo: en orden, con voz fuerte, sin nervios.

Actividades escolares: respuestas que aludan a actividades de aprendizaje como exponer, pasar al pizarrón, resolver una tarea determinada, hacer la tarea, o actividades de la institución como honores a la bandera, faenas, festivales.

Tautológica: respuestas que repiten la pregunta: ¿cómo participas?, participando.

Actividades del proyecto: respuestas que aludían a las actividades llevadas a cabo.

Votando: alusiones a este mecanismo de participación o la palabra votar explícita.

Cuidándola: referencia a acciones de cuidado a la escuela.

Tabla 2

Formas en que el alumnado declara participar en su escuela, en porcentajes

Categorías	Caso 1		Caso 2		Caso 3	
	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post
Hablando	7	3	10	9	8	3
Dando mi opinión	7	21	25	44	14	27
Levantando la mano	11	14	5	30	11	5
Actividades escolares	27	11	27	11	18	3
Ayudando	11	14	20	6	10	3
Cuidando las formas	11	0	7	0	6	5
Tautológica	4	0	0	0	3	8
Actividades del proyecto	0	20	0	0	0	0
Cuidándola	0	0	0	0	6	27
Votando	0	0	0	0	6	0
No sé	22	17	6	0	18	19

Fuente: Elaboración propia.

Podemos observar que la forma de participación en la escuela que la mayoría de la población de los tres casos identifica es en *actividades escolares*, *levantando la mano* y *ayudando*. Esta manera de percibir las formas de participación se modificó en los tres casos, en el 1 el porcentaje de respuestas en las categorías *actividades escolares* y *cuidando las formas* disminuyen en el postest mientras que incrementa *dando mi opinión* y emerge *actividades del proyecto*; esto último podría ser esperable, sin embargo, es importante que identifiquen esas actividades como participación pues fueron planeadas y ejecutadas por ellos. En el caso 2 podemos observar que las categorías *hablando* y *ayudando* disminuyen mientras que las categorías *dando mi opinión* y *levantando la mano* incrementan. Es interesante observar este resultado pues pareciera que las y los estudiantes después del proyecto distinguen que hablar no es lo mismo que dar una opinión y, por otra parte, que para hacerlo deben de seguir normas estipuladas en la escuela.

En el caso 3 se observa que las categorías con una disminución más notoria en el postest son las de *levantando la mano*, *actividades escolares* y *ayudando*, y las que incrementaron fueron *dando mi opinión* y

cuidándola, lo que refleja que la población del caso 3 considera que la participación tiene que ver con parte de las actividades realizadas en el proyecto.

En relación al reconocimiento a participar, se les preguntó ¿cuándo participan? Las respuestas se observan en la Tabla 3.

Tabla 3

Respuestas a la pregunta ¿cuándo participas?, en porcentajes

Categorías	Caso 1		Caso 2		Caso 3	
	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post
Cuando es necesario	3	52	12	0	0	0
Cuando me lo piden o preguntan	15	9	20	11	13	16
Cuando me interesa	21	9	34	10	6	16
Cuando sé la respuesta	21	6	16	6	0	0
Durante las actividades escolares	18	0	6	6	64	46
Casi no participo	10	3	10	3	0	0
Siempre	12	21	2	26	17	13
Cuando tengo algo que compartir	0	0	0	38	0	9

Fuente: Elaboración propia.

En el caso 1, las categorías que aumentaron en el postest fueron *cuando es necesario* y *siempre*, y las que más disminuyeron fueron *durante las actividades escolares*, *cuando sé la respuesta* y *cuando me interesa*. Estos datos pueden indicar que en esta población el proyecto favoreció distinguir que la participación se debe ejercer, pues en el caso de la respuesta *cuando es necesario* denota que estos estudiantes se dan cuenta que para cambiar cualquier situación es necesaria la participación.

En el caso 2, las categorías que aumentaron en porcentaje fueron *cuando tengo algo que compartir* y *siempre*; las categorías *cuando me interesa*, *cuando es necesario* y *cuando sé la respuesta* disminuyeron, esto nos puede indicar el proyecto posibilitó que la población comprendiera que la participación se puede dar en cualquier momento, y un dato interesante es que la relacionan al hecho de compartir, lo cual puede indicar el impacto del proyecto, dada la frecuencia con la que hacen referencia a ello cuando se les pregunta qué aprendieron al participar en el proyecto.

En el caso 3, las categorías que aumentaron en porcentaje fueron *cuando me interesa* y *cuando tengo algo que compartir*, mientras que disminuyó *actividades escolares*. De modo semejante al caso anterior, la población de este caso pudo distinguir que la participación no sólo se da en actividades escolares y que la posibilita el compartir.

Para evaluar el impacto del proyecto en los estudiantes, se aplicó la bitácora de COL; en ésta podemos observar los aprendizajes que la población reconoce. En la siguiente tabla (Tabla 4), se presentan las respuestas a la pregunta ¿qué aprendí?

Tabla 4

Respuestas a la pregunta ¿qué aprendí?, en porcentajes

Categorías	Caso 1	Caso 2	Caso 3
Conservar el medio ambiente	27	0	24
Ser mejor persona	0	23	0
Trabajar en equipo	21	17	19
Hacer proyectos	17	15	18
Valores	11	15	15
Conservar mi escuela	15	0	15
Habilidades	3	8	4
Ayudar	6	22	5

Fuente: Elaboración propia.

Como se podría esperar, los aprendizajes tienen que ver con el tipo de proyecto que se desarrolló en cada caso; se puede observar en la Tabla 4 que los casos 1 y 3 concentran el mayor porcentaje en que los aprendizajes tienen que ver con *conservar el medio ambiente* y *conservar mi escuela*; en ambos casos, la necesidad sentida por el alumnado tenía que ver con la reforestación o creación de áreas verdes en su escuela. Por su parte, el caso 2 trabajó para apoyar a pacientes infantiles con insuficiencia renal, de tal manera que el porcentaje más alto en este grupo se categorizó como *ser mejor persona* y *ayudar*, ya que las respuestas aludían a que la ayuda los impactaba positivamente en su persona, como se muestra en los siguientes ejemplos:

‘Aprendí que aportar un poco de mí hace la diferencia’ (femenino, 14 años).

‘Aprendí que trabajar para ayudar a los demás me hace una persona diferente y realmente feliz’ (femenino, 14 años).

‘Lo mucho que puedo ayudar a los demás y mejorar como persona’ (masculino, 15 años).

Por otra parte, uno de los aprendizajes que la mayoría de la población reconoce tiene que ver con el aprender a trabajar en equipo, hacer proyectos y valores; es importante resaltar que este tipo de metodología implica que los participantes sean los que planifiquen, organicen y ejecuten las actividades, para lo cual deben poner en juego el diálogo, el respeto y el consenso. Los siguientes ejemplos ilustran lo dicho:

‘Cómo sabernos organizar, el proceso de un proyecto y el trabajo que lleva’ (masculino, 14 años)

‘A trabajar en grupo porque luego hacemos mucho ruido’

y no nos poníamos de acuerdo' (masculino, 13 años)
'Cómo se hace un proyecto con mis compañeros y mi maestra' (masculino, 14 años)

La puesta en marcha del proyecto implica que las y los estudiantes asuman la responsabilidad de las actividades, pues deben poner en práctica no sólo los conocimientos sino habilidades que tenían o que desarrollaron en el mismo, como se muestra en los siguientes ejemplos:

'Hacer figuras de papel me costó trabajo' (masculino, 14 años)
'A clasificar el material para vender' (femenino, 14 años)
'A usar las herramientas para hacer los hoyos para los árboles' (femenino, 14 años)

Discusión y Conclusiones

Como se puede observar en las respuestas presentadas en las tablas anteriores, la puesta en marcha de proyectos APS promueve la generación de condiciones para la participación; asimismo posibilita que la concepción que tienen las y los participantes acerca de la participación se modifique, ya que al inicio las respuestas aludían a un concepto de participación simple y después aparecen respuestas que toman en cuenta otras posibilidades de la participación como la proyectiva (Trilla, & Novella, 2001), estos resultados confirman al igual que los estudios de Mayor y Rodríguez (2017) y Mayor (2018b) que la puesta en marcha de un proyecto participativo como el APS posibilita ampliar las ideas que las niñas y niños tienen de su participación en el ámbito escolar.

Por otra parte, los datos muestran la falta de experiencias de participación promovidas en la escuela, pues las categorías emanadas de las respuestas nos remiten a un tipo de participación acotada a las actividades escolares, rígida y dirigida, tal como se mostró en estudios anteriores (Ochoa, et al, 2014; Ochoa, 2015, y Ochoa, Pérez, & Salinas, 2018). Sin embargo, el proyecto APS permitió el cambio de mirada acerca de la participación dentro del contexto escolar, pues al término de la intervención la población reconoce que una forma de participar en la escuela es a través de los proyectos.

Llaman la atención las categorías que surgen después de la intervención en relación a la pregunta ¿cuándo participas?, ya que al inicio la mayoría de la población aludía a *cuando me lo piden* y después de la intervención surgió la categoría *cuando tengo algo que compartir*. Lo anterior muestra las posibilidades que brindan los proyectos APS para la formación ciudadana, así como para el desarrollo moral de las y los participantes.

Podemos afirmar, de acuerdo con Puig y Palos (2006), que en las experiencias realizadas se observan la mayor parte de las características de un proyecto APS, a saber: se llevó a cabo un servicio auténtico que permitió aprender, desencadenó procesos de adquisición de conocimientos y de competencias para la vida, se puso en marcha una pedagogía de la experiencia y provocó un desarrollo afectivo en los participantes.

En coincidencia con Santos (2003), consideramos que la participación es la base de la convivencia y al mismo tiempo elemento indispensable para la formación de la ciudadanía, puesto que la participación posiciona a las niñas, niños y adolescentes como sujetos sociales con capacidad para expresar opiniones y decidir sobre asuntos que sean de su interés (Van Dijk, Menéndez, & Gómez, 2006). A decir de Zambrano (2001), en virtud de que a los actores sociales corresponde decidir y proponer qué aspectos de la vida social desean cambiar, los esfuerzos cotidianos que se llevan a cabo en el ámbito local y de grupos pequeños, como la familia, el barrio o las instituciones educativas son fundamentales en todo proceso de transformación social.

Los datos aquí presentados nos muestran que este tipo de metodologías permite desarrollar la participación en la dimensión *pedagógica*, ya que los estudiantes se hacen partícipes de su proceso de aprendizaje; en la *política*, pues las y los participantes reconocen de manera más clara su derecho a participar, así como en la dimensión *social*, pues a través del diagnóstico se sensibilizan a las necesidades de su entorno, lo que contribuye a su formación ciudadana.

Al promover metodologías participativas se observa un cambio en la forma de concebir la participación, en la forma en que se adquieren conocimientos y valores; esto es, el impulso a la participación a través de metodologías participativas intencionadas educativamente detona el desarrollo de procesos personales e institucionales que transforman el entorno inmediato y el comunitario, mejorando la adquisición de conocimientos y valores a través de la modificación de prácticas docentes e institucionales que necesariamente se tienen que cambiar para que los protagonistas del proyecto sean las y los estudiantes, por ello consideramos que el Aprendizaje Servicio es una metodología *expansiva y transformadora* (Ochoa, Pérez, & Salinas, 2018).

El modelo 2017 de la educación básica obligatoria propuesto por el Estado mexicano señala que “el ambiente de aprendizaje también debe reconocer que el conocimiento se construye en comunidad y fomentar activamente el aprendizaje de forma cooperativa,

solidaria, participativa y organizada, a partir de las necesidades de la comunidad educativa y de la sociedad que la rodea” (SEP, 2017, p. 84), lo que implicaría la puesta en marcha de este tipo de estrategias, así como crear las condiciones necesarias para que todos y todas participen. El Aprendizaje Servicio ha mostrado en estos casos ser una estrategia viable para lograr lo anterior, pues desencadena procesos personales, conocimientos curriculares y competencias que inciden en los sujetos de manera personal e institucional.

Referencias

- Barrera, O., & Huerta, A. (2014). *Formación cívica y ética II*. México: SM.
- Bringle, R., & Hatcher, J. (1996). Implementing service learning in higher education. *The Journal of Higher Education*, 67(2), 221-239.
- Bringle, R., Hatcher, J., & McIntosh, R. (2006). Analyzing Morton's typology of service paradigms and integrity. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 13, 5-15.
- Carvajal, A. (2005). *Planeación participativa: Diagnóstico, plan de desarrollo y evaluación de proyectos*. Cali, Colombia: Universidad del Valle-Facultad de Humanidades.
- Castro, J. (2017). *Formación de valores para la convivencia democrática mediante el desarrollo de la participación infantil: Un proyecto de aprendizaje basado en el servicio en una escuela de educación primaria* (tesis de posgrado). Universidad Autónoma de Querétaro, Querétaro, México.
- Cerda, A., Loreto, M., Magendzo, A., Cruz, E., & Varas, R. (2004). *El complejo camino de la formación ciudadana: Una mirada a las prácticas docentes*. Santiago, Chile: LOM/PIIE.
- Duque, E. (2018). Evaluando una experiencia de aprendizaje-servicio en torno al aprendizaje de conceptos de ciudadanía digital. *Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 5, 12-23.
- Espinar, A. (2002). *El ejercicio del poder compartido: Estudio para la elaboración de indicadores e Instrumentos para analizar el componente de participación de niños y niñas en proyectos sociales*. Lima, Perú: Save the Children.
- Folgueiras, P., & Luna, E. (2010). *El aprendizaje y servicio, una metodología participativa que fomenta los aprendizajes*. Barcelona, España: Universidad de Barcelona.
- Fundación Zerbikas (s.d.). 60 buenas prácticas de Aprendizaje Servicio. Inventario de experiencias educativas con finalidad social. Bilbao, España: Fundación Zerbikas. Disponible en <http://www.zerbikas.es/wp-content/uploads/2015/07/60.pdf>
- Furco, A. (2004). Aprendizaje y servicio solidario en la educación superior: Actas del 7mo. Seminario Internacional Aprendizaje y Servicio Solidario. Buenos Aires, Argentina: .
- Gutiérrez, J. (2007). *Educación: Formación cívica y ética*. México: Cal y Arena.
- 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 Cd. de Querétaro* (tesis de posgrado). Universidad Autónoma de Querétaro, Querétaro, México.
- Instituto Federal Electoral (IFE). (2007). *Experiencias nacionales de participación infantil y juvenil 1997-2006*. México, D. F.: Instituto Federal Electoral.
- Jacoby, B., et al. (1996). *Service-learning in Higher Education: Concepts and practices*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Martínez, M. (2010). *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*. Madrid, España: Octaedro.
- Mayor, D., & Rodríguez, D. (2017). Aprendizaje-Servicio: Una práctica pedagógica que promueve la participación del estudiantado para la mejora escolar y social. *Revista Complutense de Educación*, 28(2), 555-571.
- Mayor, D. (2017). Aprendizaje- Servicio: una práctica educativa que favorece la participación fuerte de los menores en la construcción de las ciudades. *Educación y Ciudad*, 33, 171-184.
- Mayor, D. (2018a). Aprendizaje-Servicio: una práctica innovadora que promueve el desarrollo de competencias en el estudiantado universitario. *Revista electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 18(3), 1-22.
- Mayor, D. (2018b). Prácticas innovadoras de Aprendizaje-Servicio que promueven el enganche de los menores en la mejora de su comunidad. *INNOVA Research Journal*, 3(9), 63-75.
- Morales, L. (2017). *Sentido de comunidad y participación de las y los adolescentes: Una experiencia de aprendizaje-servicio en el bachillerato* (tesis de posgrado). Universidad Autónoma de Querétaro, Querétaro, México.
- Ochoa, E. (2010). Aprendizaje-Servicio en América Latina: Apuntes sobre pasado y presente. *TzhoeCoen Revista Científica*, 3(5), 108-125.
- Ochoa, A., & Díez-Martínez, E. (2012). El reglamento escolar como eje de análisis de la convivencia en la escuela. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 21(81), 667-684.
- Ochoa, A., Salinas, J., & Díez-Martínez, E. (2014). *La*

- participación de niñas, niños y adolescentes condición indispensable para la construcción de la convivencia en escuelas.* En A. Calvo, C. Rodríguez-Hoyos, & I. Rodríguez, (Coords.), *Investigar para acompañar el cambio educativo y social: El papel de la Universidad*. Santander, España: AUFOP/Universidad de Cantabria.
- Ochoa, A., Pérez, L., & Salinas, J. (2018). El Aprendizaje Servicio (APS) como estrategia expansiva y transformadora. *Revista Iberoamericana de Educación*, 76, 15-34.
- Pérez, L. M. (2017). *La participación infantil como elemento fundamental de la convivencia democrática: una experiencia de Aprendizaje Servicio en educación secundaria*. (Tesis de posgrado). Universidad Autónoma de Querétaro, Querétaro, México.
- Puig, J. (2009). (Coord.). *Aprendizaje servicio (APS): Educación y compromiso cívico*. Barcelona, España: Graó.
- Puig, J. (2014). En busca de otra forma de vida. *Revista Digital de la Asociación Convives*, 7, 32-37.
- Puig, J., & Palos, J. (2006). Rasgos pedagógicos del Aprendizaje Servicio. *Cuadernos de Pedagogía*, 357, 60-63.
- Puig, J., Batlle, R., Bosch, C., & Palos, J. (2007). *Aprendizaje Servicio. Educar para la Ciudadanía*. Madrid, España: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Saltmarsh, J. (2010). Changing pedagogies. En H. Fitzgerald, C. Burack, & S. Seifer, (Eds.), *Handbook of engaged scholarship: Contemporary landscapes, future directions. Vol. 1: Institutional Change*. (pp. 331-352). East Lansing, MI: Michigan State University Press.
- Sigmon, R. (1979). Service-Learning: Three principles. *Synergist*, 8(10), 9-11.
- Santos, M. (2003). *Aprender a convivir en la escuela*. Sevilla, España: Akal.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2017). *Modelo educativo para la educación básica obligatoria. Educar para la libertad y la creatividad*. México, D. F.: SEP.
- Tapia, M. N. (2005). *La pràctica solidària coma a pedagogia de la ciutadania activa*. Barcelona, España: Fundació Jaume Bofill/Universitat Oberta de Catalunya.
- Tapia, M. N. (2010). La propuesta pedagógica del "aprendizaje-servicio": Una perspectiva Latinoamericana. *Revista científica TzhoeCoen*, 3(5), 23-44.
- Toro, B. (2011). Participación y valores ciudadanos: Tesis para la formación política del ciudadano. En B. Toro, & A. Tallon, (Coords.). *Educación, valores y ciudadanía*. Madrid, España: OEI/SM.
- Trilla, J., & Novella, A. (2001). Educación y participación social de la infancia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 26, 137-164.
- Van Dijk, S., Menéndez, M., & Gómez, A. (2006). *Participación infantil, un marco para pensar la noción de la formación*. México, D. F.: Save the Children.
- Zambrano, M. (2001). ¿Por qué promover la participación? En Y. Corona, Y., M. Morfín, (Coords.). *Diálogos de saberes sobre participación infantil*. México, D. F.: UAM.
- Zayas, B., & Martínez-Usarralde, M. J. (2017). Actitudes del alumnado universitario ante la comunidad: conciencia de ciudadanía y ApS. RIDAS, *Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 3, 55-65.