

APRENDIZAJE-SERVICIO Y PARTICIPACIÓN DE LOS MENORES COMO PALANCA PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA Y SOCIAL

Domingo Mayor Paredesⁱ

Profesor del Departamento de Educación. Universidad de Almería. España

dmp810@ual.es

RESUMEN

Este trabajo presenta los resultados parciales de una investigación centrada en el análisis de los proyectos de Aprendizaje-Servicio como palanca para la promover la inclusión social y educativa. El estudio tomó como eje de indagación un proyecto implementado en un centro educativo, situado en un contexto socialmente desfavorecido, y los efectos que se iban desencadenando durante su puesta en acción. En el mismo se implicaron profesorado y alumnado de primaria, estudiantado y profesorado universitario y otros agentes socioeducativos de diferentes recursos públicos y entidades sociales. Para ello se utilizó el estudio de caso como metodología de investigación y la observación participante, el análisis de documentos, el cuestionario de preguntas abiertas y la entrevista en profundidad como instrumentos de recogida de información. Los hallazgos obtenidos permiten constatar que las prácticas de Aprendizaje-Servicio favorecen la inclusión educativa, ya que ofrecen un marco propicio para el diseño de prácticas formativas que favorecen el interés y el deseo de participar del estudiantado en asuntos que le son significativos y de gran relevancia formativa y social.

Palabras clave: Educación inclusiva- aprendizaje-servicio- participación estudiantil- práctica peagógica- aprendizaje activo- estudio de caso.

SERVICE-LEARNING AND PARTICIPATION OF MINORS AS A LEVER OF EDUCATIONAL AND SOCIAL INCLUSION

ABSTRACT

This paper presents the partial results of a study analyzing Service-Learning projects as a lever for promoting social and educational inclusion. The study's axis of enquiry focused on a project implemented in a school located in a socially impoverished context, and the effects that were triggered when it was put into action. Primary school teachers and students, university students and their professors and other socio-educational agents from different public resources and social entities were involved. The research methodology chosen was the case study, and participant observation, document analysis, open-ended questionnaire and semi-structured interview were the instruments used for collecting information. The findings enable us to confirm that Service-Learning practices favor educational inclusion by offering a framework propitiating interest and desire of the student body to participate in subjects which are meaningful to them and of great social relevance.

Keywords: Inclusive education- service-learning- student participation- pedagogical practice- active learning- case study.

1.INTRODUCCIÓN

Distintos informes internacionales (UNESCO, 1994, 2012) vienen postulando la idea de que la educación es un eje fundamental para el desarrollo integral y sostenido de una sociedad. La experiencia de muchos países demuestra que las desigualdades sociales y económicas y la exclusión persistente pueden dar lugar a desafección, fragmentación social e incluso conflictos. Además, la falta de oportunidades de recibir una educación de calidad guarda a menudo relación con las desigualdades en la sociedad. En este escenario, se viene prestando una atención creciente a las disparidades y desigualdades en la educación, y a la evaluación de las políticas y prácticas orientadas a promover la inclusión en el ámbito educativo.

La inclusión es un concepto relacional de carácter contingente que adquiere su significado con relación a otro término, ya que se está incluido o excluido respecto de algo o de alguien. Dicho significado puede variar en distintos contextos sociales. El campo semántico de la inclusión es amplio y diverso e incluye términos polisémicos que van desde la integración, equidad, igualdad y desigualdad, hasta la marginación, pobreza, vulnerabilidad, pertenencia, participación, precariedad y cohesión (ANUIES, 2012).

La Educación Inclusiva, en el ámbito internacional, se concibe como una reforma que apoya y acoge la diversidad de todo el alumnado (UNESCO, 2012). Desde esta perspectiva, la mejora de la educación inclusiva tiene por objeto eliminar la exclusión social que surge como consecuencia de las actitudes y respuestas a la diversidad de raza, clase social, origen étnico, religión, género, logros y capacidades (Ainscow, 2012). También es considerada como un movimiento que persigue la construcción de una nueva escuela en la que las diferencias individuales se contemplan como un valor positivo y no como un problema y donde todos los miembros conforman una auténtica comunidad educativa con un sentido fuerte de pertenencia. En las últimas décadas se vienen implementado políticas, estudios y prácticas educativas con la intencionalidad de ir posibilitando el tránsito de las escuelas tradicionales homogeneizadoras hacia escuelas inclusivas que den respuesta a las necesidades educativas de todo el alumnado (Both y Ainscow, 2015; UNESCO, 2012). Dicho tránsito implica cambios en tres elementos sustantivos: el organizativo, el de la intervención didáctica y el de la comunidad social.

En línea con lo anterior han ido emergiendo prácticas y metodologías educativas encabalgadas a promover el enganche de todo el alumnado en su recorrido escolar: Comunidades de Aprendizaje, Aprendizaje Cooperativo, Planes Educativos de Entorno; Planes de Desarrollo Comunitario, el movimiento de la voz del alumnado y la mejora escolar (Fielding, 2011) etc., y los proyectos de Aprendizaje-Servicio (en adelante ApS).

En el presente trabajo nos vamos a adentrar en el análisis del ApS como palanca o estrategia metodológica orientada a favorecer la inclusión educativa y social y, posteriormente, se presentarán los resultados de una investigación que tomó como eje de indagación un proyecto de ApS.

1.1. Aprendizaje-Servicio como práctica pedagógica mediada por una doble intencionalidad: educativa y social

Las huellas primigenias del ApS como práctica pedagógica experiencial, son numerosas y provienen de contextos culturales muy diversos. Algunos ejemplos de ellas los podemos encontrar en el “Servicio Social mexicano, los proyectos de acción de las escuelas alemanas [...]” (Máximo, 2010, pp. 108).

Indagando en los albores del siglo XX podemos identificar a diferentes autores, postulados teóricos y prácticas que configuran las distintas líneas de intersección o itinerarios que dibujan este universo en construcción. Diversos estudiosos (Máximo, 2010; Puig y Palos, 2006; Tapia, 2001) plantean que los primeros antecedentes de esta metodología podemos encontrarlos en el surgimiento, a principios de siglo XX, de la corriente educativa liderada, entre otros, por Dewey y James. Dewey defendía el *aprender haciendo*, y James propuso el *servicio civil a la comunidad* en sustitución del servicio militar, dando lugar a las primeras experiencias estructuradas de servicio comunitario estudiantil. En la institución universitaria (Antioch College. EEUU) dirigida por Dewey, se inició en 1921 el programa de servicio comunitario, “considerado el pionero del aprendizaje-servicio” (Tapia, 2001, p.7). En dicha institución el estudiantado realizaba servicios en el campo de la salud, la educación y otros campos afines.

Asimismo, las ideas del pedagogo brasileño Paolo Freire influyeron significativamente en los pioneros del ApS, tanto en EEUU -donde estuvo exiliado algunos años-, como en América Latina. En muchos de los planteamientos teóricos recogidos en algunas de sus obras (Pedagogía del oprimido; La educación como práctica de la libertad, etc.) se pueden apreciar las conexiones con las dimensiones estructurales del ApS, planteado desde una concepción fuerte (Díaz, 2006). Su concepto de *praxis*, como suma de reflexión y acción, está vinculado con el mapa conceptual del ApS. Para Freire (1983) la teoría separada de la práctica es puro verbalismo inoperante y la práctica separada de la teoría es activismo ciego. También ha sido influyente su concepción del hombre, del mundo y de la educación. En esta línea plantea que la educación le debe servir a los hombres y mujeres para leer la realidad, insertándose cada vez con mayor conciencia en ella, para poder transformarla.

Por otro lado, el ApS, en su devenir sociohistórico, ha sido interpretado y materializado de múltiples formas como lo evidencian las diversas definiciones y prácticas halladas. Un estudio realizado por Kendal (1990 citado en Martínez-Odría, 2008, p. 629) encontró hasta 147 nociones diferentes en la literatura especializada para significar esta práctica educativa de naturaleza multidimensional (instituciones y agentes que intervienen, ámbitos donde se desarrolla, dimensiones pedagógicas que la constituyen, tipología de servicios, edades de los participantes, etc.) y multidisciplinar (pedagogía, psicología, sociología, etc.) que se viene implementando por múltiples agencias en diversos contextos socioculturales.

A pesar de las diferencias y similitudes que guarda con otras prácticas educativas experienciales (trabajo de campo, iniciativas solidarias y servicios comunitarios), el estudio científico de la evolución de dicho fenómeno ha posibilitado “un consenso a nivel internacional que apunta a definir al aprendizaje-servicio a partir de tres dimensiones fundamentales” (Montes, Tapia y Yaber, 2011, p. 9): a) Se trata de un servicio a la comunidad con el propósito de dar una respuesta a necesidades reales y sentidas; b) Existe una planificación intencional e integrada de los contenidos curriculares y las actividades relacionadas que conforman el servicio a la comunidad; y c) La participación del alumnado en el diseño, implementación y evaluación del proyecto.

En el escenario iberoamericano se suele asumir la definición de ApS planteada por Puig y Palos (2006, p. 4): “Es una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado en el que los participantes se forman al trabajar sobre necesidades reales del entorno con el objetivo de mejorarlo”.

Los proyectos de ApS se constituyen como actividades complejas que quiebran la forma de enseñanza de los dispositivos escolares tradicionales, basada en aprendizajes declarativos abstractos, descontextualizados y de escasa relevancia social. Esta forma de enseñar se traduce en aprendizajes poco significativos, relevantes y útiles, y en la incapacidad del alumnado para transferir y generalizar lo que aprenden a situaciones de la vida real. En cambio, en las acciones de ApS los aprendizajes, al estar imbricados con el servicio, favorecen la comprensión problemática de la realidad donde se va a actuar: diagnosticar y analizar las necesidades sociales a las que se pretende dar respuesta; implementar un servicio adecuado a dichas necesidades y reflexionar sobre lo acontecido. Todo ello favorece la significatividad, relevancia y utilidad de los aprendizajes, ya que son puestos en acción para clarificar y afrontar problemas básicos de la comunidad y para ampliar conocimientos, sensibilidades y afectos. En este sentido, lo que se aprende en las acciones de ApS se caracteriza por ser contextual, ya que parte de situaciones reales; por ser vivencial, porque requiere la implicación directa de los participantes en el proyecto; por ser integral, puesto que promueve el desarrollo de competencias necesarias para pensar y actuar sobre diversas realidades donde se ha decidido incidir y, por ser relacional, ya que requiere el enganche de diversas agencias educativas.

¿Qué elementos del ApS favorecen procesos de inclusión?

Siguiendo a Gijón (2013), las prácticas de ApS permiten vivir experiencias significativas de formación y servicio comunitario, que combinados con espacios de reflexión, acompañamiento y trabajo en red pueden favorecer la construcción de capital social orientado a la inclusión.

- El ApS entiende las necesidades sociales como oportunidades para inocular retos cívicos orientados a la mejora de la realidad.
- El ApS pone especial énfasis en el análisis y la comprensión de problemas sociales para darles respuesta de manera creativa a través de acciones colectivas.
- El ApS se aleja de posturas y miradas de tipo asistencialista y entiende que todo el mundo puede participar en la construcción de una sociedad más justa y solidaria.

- El ApS promueve un rol protagónico del alumnado en las distintas fases del proyecto, por lo que promueve el sentimiento de pertenencia.
- El ApS facilita procesos de interrelación y comunicación entre grupos y personas con realidades diferentes que pueden facilitar una mirada comprensiva del otro.

2. METODOLOGÍA

2.1. Contexto de la investigación

El estudio se llevó a cabo en un centro educativo público, ubicado en un barrio socialmente desfavorecido, alejado del centro de la ciudad, y catalogado por las administraciones públicas como *Zona con Necesidades de Transformación Social*, debido a las situaciones de exclusión social que vive una parte significativa de la población: altos índices de desempleo, escasos niveles de formación para acceder a los nuevos yacimientos de empleo, altas tasas de absentismo escolar en primaria y abandono escolar en secundaria, etc. (Junta de Andalucía, 2005).

En este contexto se vienen implementado un programa de políticas públicas en materia de vivienda que se materializaron en el *Plan de Reforma del Barrio*. Con el mismo se pretende mejorar la calidad de vida de la población. Para ello se han diseñado distintas actuaciones urbanísticas que van acompañadas de un trabajo socioeducativo con la población. Una de esas acciones socioeducativas está configurada por el *Programa Pedagogía del Hábitat*ⁱⁱ que tiene, entre otros objetivos, promover sinergias entre las distintas instituciones y profesionales que trabajan en la zona: educación, vivienda, salud, entidades sociales, universidad de Almería, etc.).

2.2. Proyecto objeto de indagación

Una de esas acciones coordinadas puestas en marcha fue el *proyecto socioeducativo para la rehabilitación del Parque Garloch*ⁱⁱⁱ. Un espacio público abandonado que se había convertido en un vertedero de basura.

Para la rehabilitación del mismo se contó con la colaboración de distintos agentes e instituciones y se diseñó un proyecto de ApS que tenía como propósitos: promover sinergias educativas entre la escuela-comunidad-universidad; favorecer la construcción de una ciudadanía activa, responsable y crítica y desarrollar metodologías innovadoras que promuevan aprendizajes significativos y útiles, dirigidos a la mejora de los espacios públicos.

2.3. Enfoque metodológico

De acuerdo con el propósito del estudio, se optó por un enfoque metodológico de naturaleza cualitativa, ya que favorece la comprensión de los fenómenos sociales desde la perspectiva de sus actores y, además, aporta una mirada de los problemas educativos más amplia, rica y completa, pues toma en cuenta el contexto donde se producen los hechos. Se utilizó el estudio de caso, con el propósito de comprender y explicar la singularidad y complejidad de un fenómeno singular (Stake, 2010): *la influencia de los proyectos de ApS en la participación fuerte del alumnado orientada a mejorar su entorno*.

2.4. Informantes clave

Las personas que han participado, previo consentimiento informado, han sido: 9 profesores y 16 alumnos de primaria que ejercían como representantes de alumnos de 8 aulas comprendidas entre 3º y 6º; 6 alumnos y 1 profesora de la universidad del grado de Educación Social y 2 representantes de entidades sociales. Para su selección se siguieron los siguientes criterios: obtener la máxima rentabilidad de aquello que aprendemos y la disponibilidad e interés de las personas implicadas para colaborar positivamente (Stake, 2010).

2.5. Instrumentos y procedimiento

El proceso de indagación se realizó a lo largo de un curso escolar, contando con la presencia del investigador en el aula, y otros lugares del barrio, dos días a la semana durante cuatro horas diarias, con el propósito de rastrear y obtener los datos en el contexto concreto, para la cual utilizamos diversos métodos cualitativos (Taylor y Bogdan, 1992):

- a) La observación participante se llevó a cabo en el aula de educación primaria y en distintos espacios del barrio utilizados por el alumnado durante el trabajo en el Parque Garlochí.
- b) El cuestionario de preguntas abiertas fue dirigido al alumnado y profesorado de primaria.
- c) La entrevista semiestructurada en profundidad individual fue dirigida a maestras y maestros y alumnado de primaria, profesora y alumnado de la Facultad de CC. de la Educación de la Universidad de Almería y representantes de entidades sociales del barrio.
- d) La entrevista semiestructurada grupal fue destinada a alumnado de primaria y de la universidad.
- e) El Análisis de documentos se centró en el Plan de Rehabilitación del Barrio, Proyecto Educativo de Centro, Programa de la asignatura de Innovación Educativa, Diario de prácticas del alumnado de la Universidad y distintos materiales didácticos elaborados por el alumnado de primaria.

Los datos obtenidos en el curso de la acción fueron analizados siguiendo la técnica de análisis de contenido, con el interés de configurar las categorías o asuntos más relevantes. Para ello se llevó a cabo un conjunto de tareas de comparación, contrastación, agregación y ordenación sobre los datos, que permitieron identificar las unidades de significado y codificar las mismas.

Para intentar asegurar la credibilidad y replicabilidad de los datos (Pérez Juste, Galán y Quintanal, 2012) y eliminar el sesgo del investigador, las observaciones y las entrevistas realizadas fueron grabadas en vídeo y, posteriormente, se realizó la transcripción literal de todo el material recogido, presentándose la misma a los informantes para obtener su validación.

Con la intencionalidad de conseguir una información rigurosa se han seguido los criterios de confiabilidad propuestos por Guba (1989): credibilidad, dependencia, confirmabilidad y transferibilidad de la investigación. Para ello se han utilizado diversas estrategias: contextualización del objeto de estudio; registro audiovisual de la información alcanzada; validación de las transcripciones por los informantes y triangulación entre los distintos instrumentos de recogida de información y entre las diversas fuentes utilizadas.

Por tanto, la información expuesta en el siguiente epígrafe es el resultado de contrastar permanentemente los asuntos de interés que se iban obteniendo a través de los diferentes instrumentos de recogida de datos. En este trabajo se presentan algunos de los resultados obtenidos.

3. RESULTADOS

3.1. Menores enganchados en un proceso educativo al que pueden dotar de sentido y sentirse reconocidos

Después de las primeras sesiones formativas realizadas en el aula de música del centro escolar, los representantes de alumnos de 3º, 4º, 5º y 6º informaron a sus compañeros de aula de las actividades realizadas y de su participación en la rehabilitación del Parque Garlochí, ello motivó que muchos menores quisieran participar en el proyecto.

Durante el recorrido por el centro, hasta llegar al aula donde se desarrollaba la actividad, el Educador Social, coordinador del proyecto, recibía múltiples peticiones de discentes: “¿puedo participar yo en el arreglo del parque?”, era una pregunta que se repetía continuamente durante la estancia en el colegio (D.O.^{iv}).

El interés despertado en los menores del colegio (Tabla 1) provocó que la Jefa de Estudios, responsable de la planificación de las salidas al barrio, se replanteara el proyecto inicial, modificándose el número de salidas y ampliándose los grupos que participarían en distintas

actividades relacionadas con la rehabilitación del parque (limpieza, pintura, entrevistas, decoración, etc.).

El interés inicial de algunos de ellos estaba centrado en la realización de una actividad ubicada fuera de la rutina marcada por el currículum del centro. Muchos de los menores planteaban: “el colegio es aburrido; se habla de muchas cosas que yo no sé, ni me interesan”. Posteriormente, a medida que avanzaba el proceso y se abrían espacios de reflexión sobre la práctica, fueron aflorando intereses relacionados con el *compromiso, la solidaridad, el cuidado y la diversión*.

Tabla 1. Aspectos significativos que destaca el alumnado de Educación Primaria

Asuntos que destacan	Nº de alumnos/as
1. Razones de la participación:	
-Para construir un sitio donde los niños puedan jugar.	14
-Para tener un barrio limpio y saludable.	10
-Porque el colegio es aburrido.	8
2. Aprendizajes adquiridos:	
-Trabajar en equipo.	10
-A elaborar mezcla, pintar, hacer entrevistas, etc.	10
-Compartir.	8
-Conocimiento mayor del barrio.	6
3. Autoevaluación del interés:	
-Interés alto en participar.	16
4. Sentimientos despertados:	
-Muy bien. Por qué he participado en el arreglo del parque.	13
-Feliz. Por qué hemos trabajado muy bien juntos.	10
5. Pedido a los vecinos:	
-Que lo cuiden (que no lo rompan, que no tiren basura al suelo, etc.)	16
6. Pedido al Ayuntamiento:	
-Que ponga papeleras y que lo limpie.	11
-Que ponga vigilancia.	5
7. Palabra o frase que simboliza la experiencia:	
-Esfuerzo.	8
-Satisfacción por el arreglo.	7
-Participación.	6
-Diversión.	6

Fuente: Domingo Mayor Paredes.

Otro asunto relevante fue el deseo de los y las menores de realizar entrevistas a distintos profesionales del barrio y al vecindario. Esta actividad, que ellos denominaban como “hacer de periodistas” (Ent. A.P. 2), le brindaba la posibilidad de reconectar con la lecto-escritura comprensiva, ya que tenían que recoger las opiniones de personas conocidas sobre un asunto que ellos consideraban importante: “la construcción de su parque” (Ent. A. P. 4) y, posteriormente, analizar las respuestas. Asimismo, era una oportunidad de sentirse reconocidos y valorados por personas significativas del barrio: “He entrevistado a la enfermera y a mi médica y les ha gustado mucho lo que estamos haciendo”, le comentaba efusivamente una menor a un grupo de compañeras (D.O.).

A pesar del esfuerzo físico realizado durante la rehabilitación del Parque: limpieza del espacio, hacer mezcla, pintar y decorar las paredes y realización de entrevistas y fotografías, “los y las menores preferían salir a trabajar antes que participar en las actividades curriculares” (Ent. P. P.1). En este sentido la Jefa de Estudios del colegio planteaba: “Tenemos que empezar a pensar como mejoramos los procesos de enseñanza-aprendizaje para que los menores vengan contentos a la escuela. Con este proyecto hemos aprendido mucho”.

En este orden de ideas, el profesorado entrevistado (9), que participó durante la fase de implementación del proyecto, planteaba como fortalezas del proyecto las siguientes: “Ha despertado el deseo de aprender y la asistencia regular del alumnado al centro”; “ha promovido la implicación de los menores en el conjunto de las actividades”; “se ha producido una alta implicación del profesorado”, así como “la utilidad social y educativa del proyecto”.

Asimismo, el alumnado universitario, que al principio era reticente a participar en el proyecto por la imagen mental que se había ido construyendo en base a algunas noticias sensacionalistas aparecidas en algunos medios de comunicación, ya que nunca habían visitado el barrio, exponía: “A través de estos proyectos los menores aprenden a trabajar en grupo, valores y a cuidar y participar en su entorno” (Ent. A. U. 5); “Me ha sorprendido positivamente el interés mostrado por los niños y su gran implicación en las actividades” (Ent. A. U. 2).

Durante el desarrollo de la experiencia, los menores aprendieron a organizarse en pequeños grupos para llevar a cabo las distintas tareas que requería el proyecto propuesto por ellos. Cuando se les pregunta por los aprendizajes adquiridos, las respuestas que más se repetían estaban relacionadas con *el trabajo en equipo, la elaboración la mezcla y pintura, la realización de fotografías y vídeos, compartir el trabajo con otros compañeros y un mayor conocimiento del barrio*. Este último asunto fue analizado con el alumnado en varias sesiones formativas (D.O.). Durante las mismas estuvieron investigando en la corresponsabilidad de distintos agentes (vecinos, administración pública y profesionales) y en el uso y cuidado de los espacios públicos. Posteriormente, los menores decidieron realizar una campaña de sensibilización que consistía en el diseño y pegada de carteles en distintos lugares del barrio, en una carta dirigida al Alcalde y una nota de prensa^v para hacer visible su trabajo (D.O.).

Generar espacios y tiempos para que las voces de los menores se reconozcan y valoren permitió un nivel elevado de compromiso y de satisfacción del alumnado en las acciones implementadas. En este sentido, cuando se le preguntaba a los mismos exponían: “Me he sentido muy bien, porque hemos trabajado en un proyecto diseñado por nosotros que va a servir para que los pequeños puedan jugar” (Ent. A. P. 6). “Me siento feliz porque hemos trabajado muy bien juntos en algo que nos gustaba” (Ent. A. P. 10).

Interés, compromiso y satisfacción de los menores fueron algunas de los asuntos que señalaba el profesorado de primaria que acompañaba en las salidas. A partir de estas observaciones planteaba como propuestas de mejora, para el próximo proyecto, las siguientes: “Incluir el proyecto en el proyecto curricular de centro” (Ent. P. P. 2); “desarrollar el proyecto durante más tiempo” (Ent. P. P. 6) y “pensar en cómo incorporar a las familias” (Ent. P. P. 3). Propuestas que se fueron construyendo a partir del establecimiento de relaciones colaborativas entre diversos agentes educativos provenientes del campo de la educación formal y la educación social y de participar en acciones formativas que utilizaban otras metodologías y otros sentidos de la educación. Ello suponía abrir una brecha para repensar las prácticas escolares que, hasta ese momento, estaban instauradas en el centro (D.O.).

4. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

4.1. La participación de los menores, concebida como objetivo educativo, favorece la implicación fuerte de los mismos

Considerando los resultados alcanzados en este estudio podemos destacar dos dimensiones nucleares que influyeron notablemente en la participación de los menores: las actividades conectadas a sus intereses (“La elección del servicio la hizo el alumnado” -Ent. P. P. 3-) y los diferentes niveles de implicación de los mismos en las acciones que comprendían cada una de las fases del proyecto. Estos dos elementos, en la práctica, se hayan imbricados retroalimentándose mutuamente. Tomando en consideración dichas dimensiones queremos destacar algunas cuestiones.

En primer lugar, a lo largo del proceso de observación pudimos detectar que la materialización de la participación del alumnado se va configurando en un escenario dinámico y relacional donde convergen, además de las dimensiones señaladas anteriormente, los elementos estructurales de los proyectos de ApS. En esta línea, las prácticas de ApS, como ya hemos señalado, se van conformando a partir de tres ejes, donde la participación activa del alumnado en las distintas fases del proyecto es considerada un elemento nuclear de las mismas (Furco, 2007; Puig et al., 2009; Tapia, 2001). Aunque este marco referencial puede ser interpretado de forma diferente por distintos agentes, ofrece un escenario de posibilidad para desarrollar las capacidades de los menores como actores sociales, favoreciendo así la participación negociada o auténtica (Hart, 1993; Rubio et al, 2015) que conlleva un protagonismo fuerte del alumnado en el acontecer de la experiencia educativa.

En este estudio hemos observado que para conseguir ese nivel de implicación fuerte, la participación de los menores tiene que ser considerada como un objetivo educativo orientado a favorecer la adquisición progresiva de capacidades complejas o de orden superior: Planificación de las acciones, resolución de problemas, tomas de decisiones, aprender a aprender, transferencia de los aprendizajes, etc. (Pérez, 2012) que conllevan un nivel alto de implicación y la circulación por diferentes tipos de participación (cerrada, delimitada, compartida), que en muchas actividades se hallaban conectadas. Esta observación es coincidente, en algunos aspectos, con las investigaciones recogidas y efectuadas por UNICEF que evidencian que, “con un adecuado acompañamiento adulto según el caso, los niños y niñas son capaces de planificar, gestionar y realizar cambios importantes en su medio ambiente” (Casas, 2008, p. 30).

Finalmente, se ha constatado las bondades pedagógicas de la *participación negociada*. Un proceso que implica configurar las prácticas desde una relación más horizontal y acompañar los procesos de creación y adquisición de aprendizajes de los menores generando espacios para que su voz sea escuchada en los procesos de toma de decisiones.

Ello coincide con un variado corpus de investigaciones que señalan los beneficios de la participación activa del alumnado en las prácticas de ApS, ya que favorece la adquisición de

aprendizajes significativos y útiles orientados a conseguir mejoras en el ámbito escolar y social (Fielding, 2011; Mayor y Rodríguez, 2017), así como el desarrollo de su autoestima (Furco, 2007) y la satisfacción personal (Folgueiras, Luna y Puig, 2014).

En relación a la prospectiva, se propone avanzar en distintas líneas:

- Indagar las razones que sustentan la participación de los distintos agentes implicados en las prácticas de ApS.
- Explorar la influencia de esta experiencia en la formación del alumnado de primaria y de la universidad a medio-largo plazo.
- Analizar la influencia de los proyectos de ApS en los cambios y mejoras producidas en el centro educativo y en la comunidad.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de las investigaciones internacionales. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(1), pp. 39-49.

ANUIES (2012). *Inclusión con responsabilidad social*. México, D.F.: ANUIES.

Both, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. FUHEM.

Casas, F. (2008). (Coord.). *Informe sobre experiencias de participación social efectiva de niños, niñas y adolescentes*. Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.

Díaz, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculos entre la escuela y la vida*. México: McGraw-Hill Interamericana.

Fielding, M. (2011). La voz del alumnado y la inclusión educativa: una aproximación democrática radical para el aprendizaje intergeneracional. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70(25,1), pp. 31-61. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/274/27419147003.pdf>. Consultado en 20/05/2018 a las 19:40

Folgueiras, P., Luna, E. y Puig, G. (2014). El Aprendizaje y servicio en educación secundaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 64(2), pp.1-15. Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/5994Luna.pdf>. Consultado en 17/10/2018 a las 21:23

Freire, P. (1983). *La educación como práctica de la libertad*. España: Siglo XXI.

Furco, A. (2007). Impactos de los proyectos de aprendizaje-servicio. En A. González (coord.). *Antología 1997-2007. Seminarios Internacionales de Aprendizaje y Servicio Solidario*, pp. 175-183. Buenos Aires: EUDEBA. Editorial Universitaria de Buenos Aires.

García Roca, J. (2006). *Relatos, metáforas y dilemas para transformar las exclusiones*. En Vidal. *La exclusión social y el estado de bienestar en España*. Madrid: FUHEM.

Gijón, M. (2013). *Aprendizaje Servicio e Inclusión Social*. Fundació Jaume Bofill. Disponible en: http://www.aprenentatgeservei.cat/intra/aps/documents/APS_inclusio_social_cast.pdf.

Consultado en 01/09/2018 a las 13:15

Guba, E. (1989). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J. Gimeno y A. I. Pérez. (coords.). *La enseñanza: su teoría y su práctica*, pp. 148-165. Madrid: Akal.

Hart, R. (1993). La participación de los niños. De la participación simbólica a la participación auténtica. *Ensayos inocenti*, 4, 1-48. Santafé de Bogotá. UNICEF. Disponible en: <http://www.unicef-irc.org/publications/538>. Consultado en 02/10/2018 a 14:23. Consultado en 23/09/2018 a las 21:00

Junta de Andalucía (2005). *Actuaciones en Barriadas y Zonas con Necesidades de Transformación Social*. Consejería de Igualdad y Bienestar Social. Disponible en: http://www.juntadeandalucia.es/igualdadybienestarsocialopencms/system/bodies/Zonas_Transformacion_Social/Publicacion/memoria_2005/Memoria_Barriadas_2005.pdf. Consultado en 12/09/2018 a las 14:00

Martínez-Odria, A. (2008). Service-learning o aprendizaje-servicio. La apertura de la escuela a la comunidad local como propuesta de educación para la ciudadanía. *Bordón*, 59(4), pp. 627-640. Disponible en: <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/36482>. Consultado en 13/08/2018 a las 21:30

Mayor, D. y 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), pp. 555-571. http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n2.49623

Máximo, E. (2010). Aprendizaje-Servicio en América Latina: apuntes sobre pasado y presente. *Revista Científica Tzhoeco*, 5, pp. 108-125. Disponible en: <http://www.clayss.org.ar/archivos/TZHOECOEN-5.pdf>. Consultado en 12/08/2018 a las 13:00

Montes, R., Tapia, M., y Yaber, L. (2011). *Manual para docentes y estudiantes solidarios*. Buenos Aires: CLAYSS. Disponible en: http://www.clayss.org.ar/04_publicaciones/Natura2013.pdf. Consultado en 12/07/2018 a las 10:00

Pérez, A. I. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid. Morata.

Pérez Juste, R., Galán, A. y Quintanal, J. (2012). *Métodos y diseños de investigación en educación*. España: UNED-Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Puig, J. M. (coord.). (2009). *Aprendizaje Servicio. Educación y compromiso cívico*. Barcelona: Graó.

Puig, J. M. y Palos, J. (2006). Rasgos pedagógicos del aprendizaje-servicio. *Cuadernos de Pedagogía*, 357, pp. 60-63.

Rubio, L., Puig, J. M., Martín, X. y Palos, J. (2015). Analizar, repensar y mejorar los proyectos: una rúbrica para la autoevaluación de experiencias de aprendizaje servicio. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 1(19), pp. 111-126. Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev191ART6.pdf>. Consultado en 10/02/2018 a las 11:30

Stake, R.E. (2010). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Tapia, M^a. N. (2001). *La solidaridad como pedagogía. El aprendizaje-servicio en la escuela*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.

Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

UNESCO (2003). *Superar la exclusión mediante planteamientos integradores de la educación*. París: UNESCO.

UNESCO (2012). *La lucha contra la exclusión social en la educación. Guía de evaluación de los sistemas educativos rumbo a sociedades más inclusivas y justas*. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002170/217073s.pdf>. Consultado en 21/09/2018 a las 23:30

ⁱ Profesor de la Universidad de Almería-España. Doctorado en Educación. Educador Social. Miembro del Grupo de Aprendizaje-Servicio de Extremadura. Ha publicado distintos artículos y capítulos de libros relacionados con el Aprendizaje-Servicio y el Desarrollo Comunitario. Sus líneas de investigación están relacionadas con el Aprendizaje-Servicio, la Educación Comunitaria las Metodologías Educativas y Sociales Innovadoras. Pertenece al Grupo de Investigación ICUFOP-HUM-267.

ⁱⁱ http://www.elalmeria.es/almeria/pequenos-Chanca-Puche-comodos-habitables_0_318868493.html#!

ⁱⁱⁱ Para más información sobre el proyecto : <https://www.youtube.com/watch?v=Hyfb1FU8WcQ&t=960s>

^{iv} Abreviaturas utilizadas en el trabajo: Diario de Observación (D.O.); Entrevista Profesorado Primaria (Ent. P. P.); Entrevista Alumnado Primaria (Ent. A. P.) y Entrevista Alumnado Universitario (Ent. A. U.).

^v <http://www.noticiasdealmeria.com/noticia/76901/capital/ninos-y-jovenes-de-el-puche-rehabilitan-el-parque-garlochitras-un-proceso-participativo-con-las-familias-del-barrio-.html>