

Aprendizaje-Servicio, una práctica pedagógica que promueve el enganche de los menores

Service-learning, a teaching practice that promotes minors engagement on learning

Domingo Mayor Paredes

Profesor de la Facultad de Formación del Profesorado. Universidad de Extremadura, España

Resumen

Este trabajo presenta los resultados parciales de un estudio enfocado hacia el análisis de la influencia que tienen los proyectos de Aprendizaje-Servicio para favorecer la participación fuerte de los menores en la construcción de su entorno. La investigación tomó como eje de estudio un proyecto que se implementaba en un centro educativo de primaria, ubicado en un contexto socialmente desfavorecido, donde participaron profesorado y alumnado de primaria, estudiantado universitario y diversos agentes socio-educativos. Para ello se utilizó el estudio de caso como metodología de la investigación y la observación participante, análisis de documentos, cuestionario de preguntas abiertas y entrevistas en profundidad como instrumentos para la recogida de información. Los resultados obtenidos permiten constatar que las acciones de Aprendizaje-Servicio, a diferencia de las prácticas tradicionales donde al alumnado se le asigna un rol más pasivo, promueven la participación compartida, favoreciendo un rol protagónico, tanto del alumnado como del profesorado. A partir de los resultados alcanzados se concluye que el Aprendizaje-Servicio se puede contemplar como una práctica educativa innovadora que posibilita la incorporación de la voz del alumnado como un elemento de mejora de la educación escolar y social. Todo ello se somete a discusión y se señalan nuevas perspectivas de investigación.

Palabras clave: Aprendizaje-Servicio, participación menores, práctica educativa experiencial, aprendizaje significativo, estudio de caso.

Cita sugerida:

Mayor Paredes, D. (2018). Aprendizaje-Servicio, una práctica pedagógica que promueve el enganche de los menores. En G. de la Cruz Flores (Coord.), *Experiencias educativas en el aula de Infantil, Primaria y Secundaria*. (pp. 125-136). Eindhoven, NL: Adaya Press.

Abstract

This paper presents the partial results of a study focusing on analysis of the influence of Service-Learning projects on favoring strong participation of minors in the construction of their setting. The study's axis was a project implemented at a primary school in a socially impoverished context in which teachers and primary school students, university students and a diversity of socio-educational agents participated. The research methodology was the case study, and participant observation, analysis of documents, open-ended questionnaires and in-depth interviews were the instruments for collecting information. The results enable us to confirm that Service-Learning actions, unlike traditional practices, where the student is assigned a more passive role, promote shared participation in which both student and teachers have a leading role. Based on the results, we conclude that Service-Learning can be considered an innovative educational practice enabling incorporation of the student's voice as an element for improving both academic and social education. All of this is discussed and new perspectives for future research are suggested.

Keywords: Service-learning, participation of minors, experiential educational practice, significant learning, case study.

Introducción¹

En las sociedades complejas y cambiantes del siglo XXI configuradas por la emergencia de fenómenos como la globalización económica y cultural, el multiculturalismo, las tecnologías de la información y el conocimiento, etc., se están produciendo cambios sustantivos en distintas esferas de la vida política, económica, cultural y social que están afectando a las formas de pensar, sentir y actuar de las personas, grupos sociales y, por ende, al universo educativo (Pérez, 2012).

Para afrontar los nuevos desafíos, la educación escolar no puede seguir orientándose por más tiempo a la transmisión de fragmentos de información memorizada para ser utilizada fundamentalmente en los exámenes y posteriormente olvidada, sino que debe promover el desarrollo en cada individuo de capacidades para aprender a pensar y aprender de modo práctico, crítico y creativo, de manera que pueda utilizarse el conocimiento en nuevas situaciones que aparecen en un universo cargado de inestabilidad e incertidumbre (Carbonell, 2015), siendo la educación determinante en la movilidad social e igualdad de oportunidades.

En esta línea de pensamiento, muchos de los informes internacionales sobre la educación de las últimas décadas (Delors, 1996), así como estudiosos de los dispositivos educativos (Fielding, 2011; Hargreaves y Fullan, 2014) han destacado distintos aspectos

¹ Desarrollo del resumen publicado en el Book of Abstracts CIVINEDU 2017 (Mayor, 2017).

de la cultura escolar (organización y funcionamiento del sistema educativo, mejoras en el currículum, importancia de la formación inicial del profesorado, participación activa del alumnado en los procesos de enseñanza- aprendizaje, etc.) que necesitan ser repensados en orden a consolidar una escuela permeable a los cambios sociales que permita, por un lado, el máximo desarrollo de las capacidades de cada uno, respetando la diversidad y asegurando la equidad de acceso a la educación y compensando las desigualdades y, por otro lado, favorecer la formación de sujetos autónomos, capaces de tomar decisiones informadas sobre su propia vida y de participar de manera relativamente autónoma en la vida profesional y social (Pérez, 2012).

Dichas finalidades requieren, entre otros asuntos, desplazar la prioridad del proceso formativo hacia el aprendizaje del alumnado. Ello supone un cambio importante en las metodologías de enseñanza y aprendizaje, así como considerar al profesorado como guía experto en el diseño de contextos de aprendizaje significativos, útiles y relevantes, y al alumnado como actor central del proceso de aprendizaje (Imbernón y Medina, 2008).

En este orden de cosas, la participación fuerte o negociada del alumnado (Rubio *et al.*, 2015) en los procesos de enseñanza-aprendizaje se viene considerando, por parte de estudiosos de la educación (Fielding, 2011; Martínez, 1998; Mayor y Rodríguez, 2017), como uno de los elementos nucleares necesarios para promover el cambio en los dispositivos escolares.

El concepto *participación*, como construcción sociohistórica, puede ser interpretado de diferentes modos y significar distintos niveles de implicación. Como objeto de estudio ha sido analizado desde diversos campos del saber (antropología, sociología, pedagogía, teoría política, psicología, etc.) para representar múltiples formas de intervenir en la realidad familiar, escolar, comunitaria y social. Nos encontramos ante un constructo borroso de naturaleza dinámica, interactiva y dialéctica que puede ser explicado y operativizado en función de los contextos socioculturales donde se desarrolla, los propósitos que se persiguen, la organización y funcionamiento de las estructuras que la posibilitan, la significación que tiene para los individuos que la piensan o ejercen, etc.

Situándonos en el contexto de la escolaridad obligatoria, la participación del estudiante queda restringida al espacio curricular, ya que a los y las menores de 14 años no se les reconoce el derecho a participar en las estructuras participativas (Consejos Escolares) encargadas de tomar decisiones relacionadas con la organización y funcionamiento de los centros, a pesar de ser un derecho reconocido por la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), que en su artículo 12 plantea que los menores tienen derecho a expresar libremente su opinión en los asuntos que les afectan. El escaso interés por tener en cuenta la voz de los y las menores está motivado, entre otras cuestiones, por una perspectiva clásica de la infancia que sitúa a niños y niñas como seres incompletos en términos sociales, cognitivos y disposicionales, relegándoles al lugar de pasivos representantes de generaciones futuras, subestimando sus capacidades para desarrollar una conducta autónoma y responsable (Casas *et al.*, 2008). Diversas investigaciones realizadas (Fielding, 2011; Martínez, 1998) exponen que el vocablo *participación activa* es utilizado para nombrar y describir acciones que desarrollan individuos y grupos humanos

con desigual nivel de implicación, complejidad y compromiso, por lo que la misma se podría situar en un continuo que va desde una participación cerrada o simbólica relacionada con la asistencia, atención e intervención en asuntos que otros han programado, a una intervención fuerte o negociada orientada a la toma de decisiones en los temas que les afectan. En esta última línea se proyectan los discursos y prácticas relacionadas con el Aprendizaje-Servicio.

El Aprendizaje-Servicio y la participación de los menores

El Aprendizaje-Servicio (en adelante ApS), como práctica pedagógica participativa, se sustenta en el aprendizaje experiencial propuesto por Dewey (1950) y el servicio a la comunidad liderado por James (1910). Se diferencia de otras prácticas experienciales (voluntariado, actividades puntuales, etc.) por conectar los procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado en el que el estudiantado, concebido como protagonista, vincula el pensamiento a la acción y desarrolla la capacidad de construir, aplicar y transferir significativamente el conocimiento al enfrentarlo a necesidades de la comunidad con el propósito de mejorarla (Puig y Palos, 2006). No es una pedagogía de la transmisión de información con valor de cambio, sino una pedagogía de la experiencia personal y grupal que se abre a la creación y recreación de conocimientos relevantes orientados a mejorar aspectos de la realidad, a partir de proyectos donde el estudiantado ha decidido *tomar parte*. Ello requiere pensar en el alumnado no como proyecto de futuro, sino como un ser que se constituye siendo en relación con otros seres humanos (Freire, 1990). Una concepción dinámica, compleja y relacional que parte de la *actualidad vital* del estudiantado, para favorecer el desarrollo de sus capacidades cognitivas, afectivas, comportamentales y relacionales en orden a posibilitar la planeación de su proyecto personal, profesional y social.

Los estudios científicos sobre el impacto producido en el alumnado que participa en prácticas de ApS señalan que existe una influencia positiva en seis dimensiones: “desarrollo académico y cognitivo; desarrollo cívico; desarrollo vocacional y profesional; desarrollo ético y moral y desarrollo personal y social” (Furco, 2007, p. 177).

También indican que se ha llegado a un consenso a nivel internacional que apunta a definir el ApS a partir de tres elementos estructurales (Montes, Tapia, y Yaber, 2011): el servicio a la comunidad con la intención de mejorar algún aspecto de la misma, la planificación intencional e integrada de los objetivos curriculares y las acciones que conforman el servicio a la comunidad, y el *enganche fuerte* de las personas implicadas en las distintas fases de realización de los proyectos. Ello supone enfocar la participación del alumnado como uno de los ejes formativos que vertebra y sustenta la configuración de esta práctica pedagógica.

En este trabajo se presenta algunos de los resultados de una investigación que se planteaba, entre otros objetivos, conocer la influencia de las prácticas de ApS en la participación del alumnado de primaria.

Metodología

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.

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*² 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.).

Proyecto objeto de indagación

Una de esas acciones coordinadas puestas en marcha fue el *proyecto socioeducativo para la rehabilitación del Parque Garlochí*³. Un espacio público abandonado que se había convertido en un vertedero de basura.

Para la rehabilitación del mismo se cuenta con la colaboración de distintos agentes e instituciones y se ha estructurado como un proyecto de Aprendizaje-Servicio que tiene 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.

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

³ Para más información sobre el proyecto: <https://www.youtube.com/watch?v=Hyfb1FU8WcQ&t=960s>

Participantes

Los informantes 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).

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):

- 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.
- El cuestionario de preguntas abiertas fue dirigido al alumnado y profesorado de primaria y al estudiantado universitario.
- 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.
- La entrevista semiestructurada grupal fue destinada a alumnado de primaria y de la universidad.
- 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, codificar las mismas y posteriormente conformar las temáticas que se presentarán en una tabla posteriormente.

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 parte del resultado de contrastar permanentemente los asuntos de interés que se iban obteniendo a través de los diferentes instrumentos de recogida de datos.

Resultados

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.O⁴).

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 curriculum del centro. Muchos de los menores planteaban: “el colegio es aburrido; se habla de muchas cosas que yo no sé, ni me interesan, etc.”. 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

⁴ 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.).

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. Porque he participado en el arreglo del parque.	13
-Feliz. Porque 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: Elaboración propia.

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 de 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 prensa⁵ para hacer visible su trabajo (D.O.).

Generar espacios y tiempos para que las voces de los menores se reconozcan y valoren posibilitó 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).

Conclusiones y discusión

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

A luz de los resultados logrados 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.

⁵ <http://www.noticiasdealmeria.com/noticia/76901/capital/ninos-y-jovenes-de-el-puche-rehabilitan-el-parque-garlochi-tras-un-proceso-participativo-con-las-familias-del-barrio-.html>

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). 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 (Rubio, 2015) que conlleva un protagonismo fuerte del alumnado en el acontecer de la experiencia educativa.

En segundo lugar, hemos observado que para conseguir ese nivel de implicación fuerte, la participación de los infantes 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 *et al.*, 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 perspectiva, 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.

Referencias

- Casas, F. (2008). (Coord.). *Informe sobre experiencias de participación social efectiva de niños, niñas y adolescentes*. Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.
- Carbonell, J. (2015). *Pedagogías del S. XXI. Alternativas para la innovación educativa*. Barcelona: Octaedro.
- Delors, J. (Coord.). (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.
- Dewey, J. (1950). *Las escuelas de mañana*. Buenos Aires: Losada.
- 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), 31-61. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/274/27419147003.pdf>
- Folgueiras, P., Luna, E., y Puig, G. (2014). El Aprendizaje y servicio en educación secundaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 64(2), pp.1-15. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/5994Luna.pdf>
- 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.
- 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.
- Hargreaves, A., y Fullan, M. (2014). *Capital profesional*. Madrid: Morata.
- Imberón, F., y Medina, J.L. (2008). *Metodología participativa en el aula universitaria. La participación del alumnado*. Barcelona: Octaedro.
- James, W. (1910). *El equivalente moral de la guerra*. Traducción castellana de Mónica Aguerri.
- Martínez, J. B. (Coord.). (1998). *Evaluar la participación en los centros educativos*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- Mayor, D. (2017). Aprendizaje-Servicio, una práctica pedagógica que promueve el enganche de los menores. En REDINE (Ed.), *Book of abstracts CIVINEDU 2017*, (p.10). Eindhoven, NL: Adaya Press.
- Mayor, D., y Rodríguez, D. (2017). Aprendizaje-Servicio: una práctica pedagógica que promueve la participación del estudiantado en la mejora escolar y social. *Revista Complutense de Educación*, 28(2), 555-571. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/49623/50236>
- Montes, R., Tapia, M., y Yaber, L. (2011). *Manual para docentes y estudiantes solidarios*. Buenos Aires: CLAYSS. Recuperado de http://www.clayss.org.ar/04_publicaciones/Natura2013.pdf
- ONU (1989). *Convención de los Derechos del Niño*. Asamblea General de las Naciones Unidas.
- Pérez, A. I. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid: Morata.

- Puig, J. M., y Palos, J. (2006). Rasgos pedagógicos del aprendizaje-servicio. *Cuadernos de Pedagogía*, 357, 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*, 19(1), 111-126. Recuperado de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev191ART6.pdf>
- Stake, R.E. (2010). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

Domingo Mayor Paredes. Profesor de la Facultad de Formación del Profesorado. Universidad de Extremadura-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. Coordinador del documental: "Es nuestro tiempo, son nuestros sueños", premiado por la Asociación Amigos de la UNESCO. Sus líneas de investigación están relacionadas con el Aprendizaje-Servicio, la Educación Comunitaria y las Metodologías Educativas y Sociales Innovadoras. Pertenece al Grupo de Investigación ICUFOP-HUM-269 y al Grupo Extremeño de Investigación en Teoría e Historia de la Educación (GEXTHE).
