



¿QUÉ APRENDE LA NIÑEZ DEL PROYECTO APRENDIZAJE-SERVICIO? PERSPECTIVA DEL PROFESORADO

WHAT DOES CHILDHOOD LEARN FROM THE SERVICE-LEARNING PROJECT AT SCHOOL? A TEACHER'S PERSPECTIVE

Denys Serrano Arenas
Azucena Ochoa Cervantes (*)
*Universidad Autónoma de Querétaro
México*

Resumen

Se analiza la perspectiva del profesorado sobre lo que consideran aprenden las niñas y niños de un proyecto de Aprendizaje-Servicio, así como las dificultades que perciben en su instrumentación. La investigación se desarrolló en una escuela primaria rural en el estado de Querétaro. Se utilizó el método cuasi-etnográfico para describir la información obtenida de entrevistas individuales aplicadas a siete profesores. A partir del análisis de contenido, se identifican que las y los docentes destacan como principales aprendizajes adquiridos por la niñez, aquellos relacionados con la ciudadanía, trabajo en equipo y contenidos del currículo escolar, mientras que las dificultades de la instrumentación del proyecto recaen en la participación protagónica que ejerce la infancia, la organización escolar y problemas de convivencia. Se concluye que el proyecto permite la construcción de una mejor convivencia escolar, no obstante, la prevalencia del tradicionalismo en la práctica educativa obstaculiza la adquisición de formas de enseñanza innovadoras.

Palabras clave: Aprendizaje activo; innovación educacional; educación ciudadana; método de enseñanza y participación de los estudiantes.

Abstract

This study analyses the teachers' perspective about what they consider children learn from the educational intervention of a Service-Learning project, as well as the difficulties they acknowledge in its implementation. The research was carried out in a rural primary school in Queretaro. The quasi-ethnographic method was used to describe the information obtained from individual interviews applied to seven teachers. From the content analysis, we can observe that teachers recognize the main learnings acquired by primary school children as those related to citizenship, teamwork and education curricula, while the difficulties of project implementation lie in the participation exerted by childhood, school organization and coexistence problems among pairs. In conclusion, Service-Learning project allows the development of a better coexistence in school context; however, the prevalence of traditional education in educational practice hinders the acquisition of other innovative forms of teaching.

Keywords: Active learning, educational innovation, citizenship education, teaching method and student participation.

(*) Autor para correspondencia:
Azucena Ochoa Cervantes
Universidad Autónoma de Querétaro
Facultad de Psicología
Maestría en Educación para la Ciudadanía
Centro Universitario, Cerro de las
Campanas s/n C.P. 76010, Cto
Universitario, Centro Universitario, 76010
Santiago de Querétaro, Qro., México
Correo de contacto: azus@uaq.mx

©2010, Perspectiva Educacional
[Http://www.perspectivaeducacional.cl](http://www.perspectivaeducacional.cl)

RECIBIDO: 20.02.2020
ACEPTADO: 10.06.2020
DOI: 10.4151/07189729-Vol.59-Iss.2-Art.1066

1. Introducción

Las reformas y modelos del currículum mexicano a nivel primaria incorporadas en la Reforma Integral de la Educación Básica (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2012), el modelo educativo Aprendizajes Clave para la Educación Integral (SEP, 2017) y el Acuerdo Educativo Nacional: La Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2019), han centrado su atención en la innovación educativa en cuanto a la mejora de los procesos de enseñanza. Díaz-Barriga (2012) considera que la innovación educativa se puede interpretar como la incorporación de novedades educativas del momento con la intención de atender las necesidades de una sociedad globalizada, aglutinados bajo nombres de modelos innovadores, entre los que destacan “el currículo flexible, las tutorías, el aprendizaje basado en problemas y casos, la formación en la práctica, el currículo centrado en el aprendizaje del alumno y otros más” (p. 39).

La innovación en el ámbito educativo ha tomado a la pedagogía social como uno de los principales referentes teóricos, al considerar el contexto donde se desenvuelven los sujetos implicados como piedra angular para la construcción de aprendizajes, involucrándolos desde una posición protagónica en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Mayor, 2018). Las pedagogías sociales se sustentan, principalmente, en los postulados teóricos de Dewey y Freire, quienes consideran que la educación se fundamenta en el principio de libertad para la construcción de un aprendizaje, haciéndose tangible en la acción (Dewey, 1999; Freire, 2011). Dichos postulados impulsan el uso de métodos y proyectos educativos que promueven un rol activo de las y los participantes, ante la “necesidad de situar la educación en el ámbito comunitario, ampliando sus contornos más allá del espacio escolar con el propósito de promover sinergias para aprovechar el potencial educativo que encierran las comunidades físicas” (Mayor, 2018, p. 17).

El Aprendizaje Servicio (ApS, en adelante) es un proyecto educativo que se fundamenta a partir de la pedagogía social (González, Jover y Martínez, 2017; Mayor, 2018; Nieves, 2017), al promover el aprendizaje de contenidos curriculares a través de que los sujetos doten de sentido a las acciones de servicio que realizan en pro de su comunidad. Según Ochoa, Pérez y Salinas (2018), el ApS no se limita a impulsar la reflexión y la construcción de conocimientos, también se considera una estrategia expansiva, porque a pesar de centrarse “en ciertos aprendizajes, uno de sus fines es la formación ciudadana, una formación que dote a los individuos de capacidades y actitudes para ejercer, promover y respaldar sus derechos” (p. 19). A pesar de que numerosas investigaciones afirman la eficacia del ApS en la adquisición de aprendizajes, sigue predominando la reproducción de prácticas educativas unidireccionales y tradicionales que limitan la participación de los sujetos implicados en su propio aprendizaje (Díaz-Barriga, 2010; Gutiérrez-

Hernández, Herrera-Córdova, De Jesús Bernabé y Hernández-Mosqueda, 2016; Ochoa et al., 2018; Serrano y Ochoa, 2019).

Según Díaz-Barriga (2010), algunos motivos por los que modelos, métodos y proyectos educativos innovadores no se incorporan en las prácticas educativas se relacionan con el desconocimiento de los sustentos teóricos y metodológicos de nuevas formas de enseñanza por parte de las y los profesores, el diseño de un currículo escolar vertical planteado por especialistas, la diversidad de significados y la poca claridad sobre el procedimiento de estos, aunado a una responsabilidad concentrada en los profesores para el éxito de las reformas educativas. Otras investigaciones destacan que estas formas de enseñanza no se incorporan en la práctica educativa al ser una imposición que produce resistencias en los profesores para adoptarlas, aunado a que dudan de la ganancia en tiempo y de la eficacia en la adquisición del aprendizaje del alumnado con la intervención docente gestada en el canon de la innovación (Pascual, 2019). Fernández, Tuset, Pérez y Leyva (2009) afirman que la reproducción de prácticas tradicionales recae en el arraigo de las y los docentes a sus experiencias de aprendizaje adquiridas durante su trayectoria escolar, por lo que “el cambio de las prácticas escolares requiere modificar también las representaciones que tienen los profesores sobre lo que está pasando en las aulas” (p. 288).

Lo anterior muestra que el profesorado enfrenta una imposición de la innovación educativa, aunado a las exigencias institucionales por obtener resultados positivos en el aprendizaje de las niñas y niños en tiempos limitados, propiciando dudas y temores por otras formas de enseñanza, diferentes a la tradicionales. Según Fernández et al. (2009), el estudio de las concepciones y perspectivas del profesorado es un aspecto clave para el cambio de las prácticas educativas. Por ende, es pertinente conocer las perspectivas de las y los docentes sobre los métodos y proyectos de enseñanza en cuanto a su efectividad, pues ello permite abstraer los significados, referentes y perspectivas para la transformación de la práctica, así como desentrañar las dificultades que enfrentan proyectos educativos en el canon de la innovación como es el ApS. En este marco, el interés de este trabajo es analizar las perspectivas de siete docentes sobre lo que consideran que aprenden las niñas y niños del proyecto educativo ApS e identificar las dificultades que enfrentan ante proyectos innovadores que conllevan la transformación de su práctica.

2. El Aprendizaje Servicio como método de innovación educativa

El ApS es un proyecto educativo que al impulsar acciones de servicio genera de forma simultánea la construcción y consolidación de aprendizajes ante el reto de incidir positivamente en una transformación en los entornos inmediatos de los sujetos, por lo que el ApS tiene un carácter

social. Diversos investigadores destacan que los antecedentes del ApS se remiten a inicios del siglo XX y sus fundamentos se encuentran vinculados con autores como Dewey y Freire (Mayor, 2018; Nieves, 2017; Ochoa y Pérez, 2019).

Dewey (1999) cuestiona las oportunidades reales que tienen los niños para la experimentación dentro de la escuela, al respecto menciona:

El niño [...] debe tener alguna oportunidad para seleccionar por sí mismo, e intentar así poner en ejecución sus propias selecciones, para someterlas a la única prueba final, la de la acción. Solamente así puede aprender a discernir lo que promete éxito de lo que amenaza fracaso; solamente así puede formar el hábito de ligar sus demás ideas con las condiciones que determinan su valor. (p. 37)

Según González et al. (2017), el ApS se une a la filosofía de Dewey a partir del lema “la bondad está en la práctica” (p. 65), en tanto permita la capacidad activa de los educandos en la formulación y ejecución de acciones ante diversas circunstancias.

En consonancia con Dewey, Freire (2011) refiere que “la educación tendría que ser, ante todo, un intento constante de cambiar de actitud, de crear disposiciones democráticas a través de las cuales el brasileño sustituya hábitos antiguos y culturales de pasividad por nuevos hábitos de participación e injerencia” (p. 88). En este tenor, “la enseñanza exige respeto por los saberes de los educandos [...] una intimidad necesaria entre los saberes curriculares fundamentales para los alumnos y la experiencia social que ellos tienen como individuos” (Freire, 2009, p. 32). Nieves (2017) relaciona el ApS con las ideas de Freire en el protagonismo de los estudiantes, en la transformación de la realidad, en cuanto a su reflexión sobre sus prácticas: “lo que puede construir una educación liberadora” (p. 62).

Los postulados anteriores destacan dos aspectos importantes: el primero, la necesidad de situar el aprendizaje en el medio que se desenvuelven las niñas y niños, y el segundo, la necesidad de impulsar el protagonismo de las y los participantes en la acción educativa. Estos postulados son la base fundamental de la innovación educativa. La innovación va más allá de la invención, pretende un cambio para la mejora en los procesos educativos e institucionales, estos se construyen a partir de las necesidades del entorno escolar y, a su vez, implican un rol activo de las y los participantes para hacer más eficientes los procesos. Según García-Peñalvo (2016), la innovación educativa es una sinergia “entre el proceso en el que se aplica y la aportación de una mejora como resultado del proceso, y todo ello con una dependencia del contexto en el que se desarrolla y aplica la supuesta innovación” (p. 1). Díaz-Barriga (2012) considera que la invención,

por sí misma, no implica innovación, más bien es imperativo que “una invención, para convertirse en innovación, debe responder a una demanda sensible en la sociedad y encontrar personas que la valoricen e impulsen” (p. 42).

Por ello la innovación educativa no solo supone una invención, también implica la transformación para la práctica educativa, al partir de las necesidades de las y los participantes, involucrándolos de manera activa para “reducir el esfuerzo en la implantación de paradigmas basados en el aprendizaje” (Fidalgo, 2011, p. 86). Según Martín et al. (2018), existen dos fases de la innovación presentes en el ApS: la invención y la difusión. La primera se presenta en la transformación en las estructuras educativas tradicionales que permean el sistema educativo, mientras que la segunda refiere al proceso en que los actores de la comunidad escolar (profesores, estudiantes, familiares, entre otros), adoptan el cambio de mejora a su cotidianidad, impulsando su participación en la transformación educativa.

De esa forma, el ApS aborda los aspectos y las fases de la innovación educativa, en cuanto que involucra a niñas y niños en la gestión del cambio a partir de las necesidades percibidas en su contexto, con la intención de realizar acciones de servicio en pro de su comunidad, mejorando su proceso de aprendizaje y su medio, y asimismo, mejorando los procesos de enseñanza y aprendizaje al acercarlos a la vida de las y los participantes e involucrando a otros actores escolares e institucionales en las acciones de servicio planteadas por la infancia, logrando con ello su difusión. Por tanto, la innovación educativa y el ApS tienen un carácter social (Martín et al., 2018).

2.1. El aprendizaje que promueve el ApS

El ApS promueve el aprendizaje a partir de acciones de servicio ejecutadas por las y los participantes, sus finalidades se constituyen tanto en la necesidad de situar los aprendizajes a los entornos inmediatos como en la intervención prosocial instrumentada por parte de las y los participantes. El aprendizaje que se adquiere de este proyecto se puede entender a partir de los impactos positivos categorizados en los siguientes rubros: “el desarrollo académico y cognitivo; cívico; ético y moral; personal; y social, siendo estos dos últimos dónde se encuentran los principales hallazgos” (Rubio, Puig, Xus y Palos, 2015, p. 113).

Los aprendizajes relacionados con el desarrollo académico y cognitivo dependen de las necesidades detectadas por parte de las y los participantes, y es precisamente en estas en las que se incide instrumentando acciones de servicio. Para ello, es necesario unir por una parte “elementos conocidos y, por la otra, [...] la originalidad del conjunto y las enormes posibilidades

educativas que ofrece” (Puig, Batlle, Bosch y Palos, 2007, p. 10). Es decir, las y los niños edifican el aprendizaje a partir de lo que conocen e identifican en sus entornos inmediatos con nuevos aprendizajes para plantear y ejecutar acciones creativas para un bien colectivo, de esa forma, el aprendizaje se funda en la experiencia y la cotidianidad de los sujetos implicados.

Por su parte, Tejeda (2013) enfoca el aprendizaje del proyecto en una dimensión ética, donde las personas asumen responsabilidades sociales con sus compañeros y su entorno, lo que permite enfrentar problemas concretos de forma colaborativa. Aunado a ello, Ochoa (2019) considera que el ApS permite educar para la ciudadanía, al impulsar

la participación de las niñas, niños y adolescentes, 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. (p. 4)

Por su lado, Mendía (2012) relaciona el aprendizaje del ApS con el desarrollo personal porque mejora

los recursos personales del educando de manera que pueda afrontar los retos que le presentará la vida; situar al alumnado como protagonista de su propio desarrollo, así como construir una comunidad educativa que acompañe a los niños y jóvenes en su crecimiento personal y en sus responsabilidades sociales. (p. 73)

La unión entre estas tres dimensiones permite enlazar los aprendizajes como actividad compleja, es decir, ante la exigencia de brindar una respuesta a la necesidad detectada, las y los participantes generan aprendizajes a partir de elementos conocidos y de la originalidad de dar respuesta a una insuficiencia de su entorno (Puig et al., 2007). Es decir, las niñas y los niños edifican el aprendizaje de lo que conocen con nuevos aprendizajes para plantear y ejecutar acciones creativas para un bien colectivo, de esa forma, el aprendizaje se funda en la experiencia y la cotidianidad.

A partir de lo anterior, se puede entender que el ApS, además de promover el aprendizaje de contenidos curriculares, promueve la ciudadanía por medio de la participación, la responsabilidad y el compromiso social de las niñas y niños en sus espacios sociales, lo que les permite desenvolverse de mejor forma en la convivencia con otras personas a partir de ejercer un rol activo en el proceso de aprendizaje. Así la participación es un elemento sustancial en el

ApS, al protagonizar su proceso de aprendizaje y, a su vez, al realizar acciones de servicio en su entorno.

3. Método

La presente investigación tiene un enfoque cualitativo de tipo descriptivo-interpretativo. En primera instancia, se instrumentó el proyecto educativo ApS con un grupo escolar; posterior a la instrumentación, se utilizó el método cuasietnográfico para profundizar en la perspectiva docente sobre lo que consideraron que aprendieron las niñas y niños de este proyecto. Según Silvia y Burgos (2011), este método permite indagar sobre un aspecto específico, centrando la atención en un grupo pequeño de población, con la intención de obtener datos contextuales sobre las perspectivas de los actores implicados y, a su vez, “evaluar la intervención participativa del investigador y reflexionar al respecto” (p. 1).

3.1. Participantes

La investigación se llevó a cabo con cinco profesoras y dos profesores pertenecientes a la planta docente de una escuela primaria rural ubicada en el Palmar, Municipio de Cadereyta de Montes en el Estado de Querétaro, México. El criterio para la selección de la muestra fue el de selectividad, pues derivado de su disponibilidad y disposición para colaborar en la investigación fueron seleccionados como participantes de la investigación, por lo que el tipo de muestreo fue no probabilístico. Se entrevistó a un docente de cada grado escolar (de primero a sexto de primaria) y a una profesora de apoyo psicopedagógico de la Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER). La población de estudio se encuentra en un promedio de edad de 43,9 y cuenta con 20 años de servicio en la docencia. En la Tabla 1 se presentan datos generales sobre el profesorado participante.

Tabla 1
Datos generales del profesorado

Profesor (a)	Sexo	Años de servicio	Edad
1	Masculino	40	62
2	Masculino	29	54
3	Femenino	1	28
4	Femenino	5	32
5	Femenino	10	32
6	Femenino	11	39
7	Femenino	39	60
Promedios		19,3	43,9

Fuente: Elaboración propia.

3.2. Plan de trabajo de ApS

El trabajo de campo consistió en la instrumentación del proyecto educativo ApS con un grupo de quinto grado de la escuela primaria, mismo que fue estructurado a partir de la revisión teórica sobre experiencias de ApS y la toma de acuerdos con la profesora del grupo escolar. El proyecto se realizó durante cuatro meses en dos sesiones semanales de una hora. A continuación, se describe la intervención educativa realizada:

1. Motivación: Se realizaron cuatro sesiones lúdicas para motivar a niñas y niños a incidir en su medio de forma positiva a partir de hacer servicio.
2. Detección de necesidades: En cuatro sesiones, las niñas y niños reflexionaron sobre los aspectos que les gustaría cambiar en su comunidad, a partir de ello se presentaron posibles soluciones; para guiar el proceso se plantearon las siguientes preguntas: ¿Qué puedo hacer por mejorar mi escuela? ¿Qué problema consideras importante atender en la escuela? Como producto de la indagación, ellos identificaron los espacios donde podían incidir positivamente, planteando soluciones de mejora en su medio. Las problemáticas que destacaron como importantes fueron: mejorar zonas de juego en el patio escolar, promover una mejor convivencia entre compañeros y el cuidado del medio ambiente.
3. Planeación e instrumentación de acciones de mejora: Estas etapas constaron de diez y siete sesiones respectivamente, donde las niñas y niños estructuraron equipos de trabajo con base al interés en resolver un problema de los antes expuestos; posteriormente, estructuraron un plan de trabajo donde esquematizaron sus objetivos, las acciones y los recursos materiales para poder resolver el problema seleccionado, y por último, llevaron a cabo las acciones planteadas en el plan de trabajo. Entre las acciones desarrolladas se destacan: huerto escolar, programa lúdico para combatir el acoso escolar, mejora de las instalaciones deportivas de la escuela, plantar árboles y flores, entre otras.
4. Vinculación entre los proyectos de servicio y el currículo escolar: A partir del plan de trabajo realizado por el alumnado, la profesora generó una articulación entre los contenidos curriculares que se fortalecieron a partir de la instrumentación de los planes de trabajo que estructuraron las niñas y niños.
5. Difusión de los logros del servicio ante la comunidad escolar: Las niñas y niños diseñaron una exposición dirigida a familiares y profesores, planteando tanto las dificultades que experimentaron en la ejecución del proyecto, como las experiencias positivas del servicio ejecutado en la escuela y los logros obtenidos durante el proyecto. Esta fase se desarrolló en siete sesiones.

3.3. Instrumentos de obtención de información

Para obtener información se utilizó una entrevista semiestructurada que tenía el objetivo de indagar sobre lo que consideran las y los docentes que aprende el alumnado al participar en un proyecto ApS. Las entrevistas fueron aplicadas de forma individual cuando concluyó la instrumentación del proyecto educativo. Cabe destacar que, debido a que las acciones de servicio se realizaron dentro de la escuela, las y los profesores estuvieron involucrados en los proyectos ejecutados por las niñas y niños, facilitando espacios y apoyando en las iniciativas de mejora realizadas por la niñez, por lo que tenían conocimiento del proyecto.

3.4. Análisis de datos

Para realizar el proceso de análisis de datos se utilizó el modelo de análisis de contenido (Strauss y Corbin, 2002). A partir de la codificación abierta, se examinaron los datos de las entrevistas transcritas, los que fueron comparados “en busca de similitudes y diferencias” (p. 111). Posteriormente, se generaron redes de relaciones entre las palabras de los discursos del profesorado, base fundamental para generar la categorización de la información en agrupaciones conceptuales, lo que conllevó a la construcción de las categorías de análisis y, a su vez, a resguardar los códigos in vivo, es decir, aquellas expresiones y palabras usadas por las y los participantes que explican de forma explícita las categorías conceptuales.

La información se organizó en dos apartados. El primero sistematiza la información referente a lo que el profesorado considera que aprenden las niñas y niños del proyecto ApS a partir de las categorías de análisis: aprendizaje centrado en la ciudadanía, aprendizaje centrado en el trabajo en equipo y aprendizaje basado en el currículo escolar. El segundo contiene las dificultades que las y los profesores consideran que implica la instrumentación del proyecto, organizado a partir de las categorías: participación que ejercen las niñas y niños, organización escolar y problemas en la convivencia entre pares. En la Figura 1 se esquematizan las categorías de análisis.

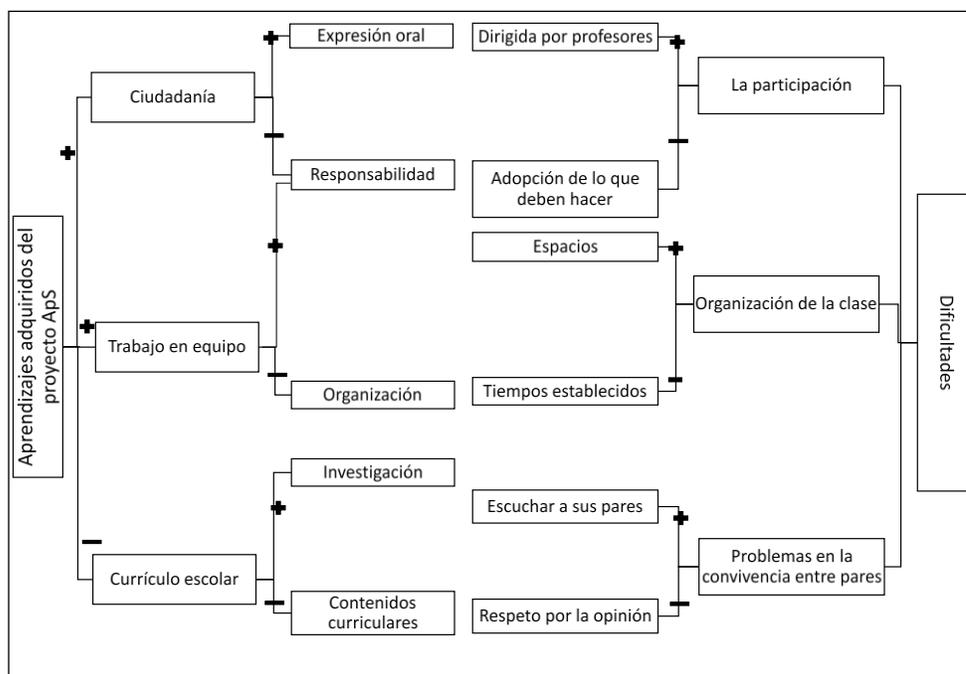


Figura 1: Aprendizaje adquirido del ApS y dificultades en su instrumentación

Fuente: Elaboración propia.

4. Resultados: Lo que aprenden las niñas y niños de un proyecto ApS

4.1. Aprendizaje centrado en la ciudadanía

Esta categoría alude a la construcción de aprendizajes a partir del ejercicio de la participación, entendida como el proceso de expresión y, asimismo, a la responsabilidad ejercida a partir del compromiso de mejorar su entorno. Las opiniones de las y los profesores se concentraron en esta categoría, destacando la importancia de que niñas y niños aprendan a desenvolverse como ciudadanos en relación al desarrollo personal, identificando sus propias capacidades y las de sus compañeros, y respetando las diferencias de opinión existentes entre pares, lo que impacta en una mejor convivencia. Al respecto, el profesorado destacó:

P. 2: El proyecto les permite a los niños adquirir experiencias nuevas. Para uno es sencillo, pero ellos tienen que hacer más esfuerzo, van adquiriendo algo, son experiencias que los van despertando. Los hacen más responsables y comprometidos (Profesor, sexto grado).

P. 3: *Yo pienso que a estos proyectos es en lo que deberías de apostar más en la enseñanza porque a veces el niño saliendo de la escuela es un ciudadano, que no sabe relacionarse con los demás, no sabe trabajar en colectivo y respetar a los otros, pues por eso pienso que en estas épocas hay mucha violencia y delincuencia porque son personitas que cuando son pequeños no los dejamos hacer, no los encaminamos en interesarse por los demás* (Profesora, quinto grado).

P. 6: *Estos proyectos los ayudan a involucrarse en el trabajo, a resolver conflictos, a bajar el tono de voz, a no gritar [...] en unos cuantos años son ciudadanos que se desenvuelven en un lugar y si no saben hacerlo de forma asertiva pueden fracasar* (Profesora, USAER).

En las expresiones anteriores, las y los docentes destacaron que las niñas y niños aprendieron a desenvolverse mejor con sus compañeros a partir de ejercer una comunicación respetuosa y asumir la responsabilidad para lograr las metas de sus proyectos. El profesorado destacó que, a partir de la acción, aprenden a desenvolverse mejor con sus compañeros, lo que evita problemas de violencia y fomenta ambientes participativos que exigen el compromiso de las y los involucrados para cumplir las metas establecidas. De esa forma, el aprendizaje centrado en la ciudadanía se concibe como un proceso que ayuda a las niñas y niños a desenvolverse de mejor manera con sus pares, impactando directamente en la mejora de la convivencia al desenvolverse de forma asertiva.

4.2. Aprendizaje centrado en el trabajo en equipo

En esta categoría, el aprendizaje centrado en el trabajo en equipo se entiende como el proceso que les permite a las niñas y niños conseguir una meta colectiva, a partir de ejercer relaciones participativas en paridad, buscando que todos los implicados tengan las mismas oportunidades de aportar al desarrollo de los proyectos. Entre las expresiones del profesorado que refieren a lo anterior, destacan las siguientes:

P. 2: *Lo primero que aprendieron fue sobre trabajo en equipo, se organizaron, y como no era una actividad de escribir, ni tanto pensar, hasta se divertían* (Profesor, sexto grado).

P. 3: *Lo mejor que aprendieron fue a trabajar en equipo, realmente trabajar en equipo y no cada quien por su lado. Ahora tenían un mismo fin, y tenían que trabajar juntos y empezaron a deslindar responsabilidades: a ti te toca esto, a ti esto, pero ya empezaron y ya saben hacerlo* (Profesora, quinto grado).

P. 7: Aprendieron a ser parte de algo, donde todos aprendan a respetar acuerdos del proyecto, todos ayudaron en hacer algo en común y todos tenían que ayudar si no, no iban a acabar (Profesora, segundo grado).

Las respuestas del profesorado en torno al aprendizaje centrado en el trabajo en equipo destacan la capacidad de niñas y niños de organizarse para el cumplimiento de una meta en común, y de adquirir compromisos y responsabilidades para cumplir los acuerdos, lo que permitió el logro de las actividades del proyecto.

4.3. Aprendizaje centrado en el currículo escolar

Las y los profesores que destacaron el aprendizaje de contenidos curriculares fueron las de menor recurrencia; estos resaltaron contenidos del área de ciencias naturales y matemáticas, relacionados con la aplicación de la habilidad académica de la investigación. Algunos comentarios que dan cuenta de lo anterior son:

P. 3: Los niños tuvieron que hacer trazos, medir distancia entre plantas, creo que aprenden muchas cosas, y otras tuvieron que investigarlas (Profesora, quinto grado).

P. 5: Yo creo que los niños aprendieron a plantar y cuidar las plantas, y la naturaleza, es importante, pienso que estos proyectos son buenos para cuando los niños ya han sido evaluados al final del curso, para que mejoren la escuela (Profesor, cuarto grado).

P. 7: Los niños de quinto año les enseñaron a los niños de mi grupo [segundo grado] los tipos de violencia, creo que se dieron cuenta de que enseñar no es fácil, y en ese proceso aprenden (Profesora, segundo grado).

En las expresiones anteriores, el profesorado hace referencia a la adquisición de aprendizajes que se estipulan en el currículo escolar, no obstante, ningún profesor menciona de manera explícita contenidos o competencias de los planes y programas de estudios del currículo. De aquí que la adquisición de aprendizajes curriculares por medio del ApS no se destaca de forma explícita como una fortaleza de este proyecto.

5. Dificultades de la instrumentación del proyecto ApS

5.1. La participación de la infancia dirigida por profesores

El profesorado estima que el proceso de enseñanza se debe centrar en procesos de aprendizaje diseñados por ellos y lo que consideran que las niñas y niños deben aprender de su experiencia educativa, por lo que la participación de la niñez se limita a actividades preestablecidas por las y los docentes. Entre las expresiones que muestran lo anterior se encuentran:

P. 1: Los niños a veces no respetaban a la autoridad, no hacían lo que les decíamos los profesores, y hay cosas que ellos no pueden cambiar (Profesora, tercer grado).

P. 5: La planeación es hecha para ellos, no deben participar en algunas actividades que ponga en riesgo su integridad o hacer que hagan cosas que se puedan lastimar o ponerlos a levantar objetos. Hay cosas que deben hacer los adultos y otras los niños. Está bien que aprendan a plantar un árbol, pero necesitan apoyo de sus padres o maestros para hacer los hoyos en la tierra (Profesor, cuarto grado).

P. 7: Los niños no deben participar en la toma de decisiones de los adultos, porque ellos no saben lo que quieren, deben de participar bajo la dirección de una persona porque los niños se deben dar cuenta de que hay una guía (Profesora, segundo grado).

En las expresiones anteriores, las y los docentes cuestionan la participación de la niñez, principalmente en dos vertientes: la primera, respecto a la niñez como personas que se les debe de proteger, que desconocen lo que es mejor para sí mismos, por lo que la figura del profesorado se concibe como aquella persona con mejor criterio para elegir y seleccionar lo que es mejor para las niñas y niños; y la segunda, en que se visualiza a la infancia como personas que deben asumir la autoridad del docente, lo que exige una posición de obediencia, gestada en relaciones de desigualdad. De esa forma, la dificultad que visualizan las y los profesores del proyecto es el impulso a la participación protagónica de la infancia en los procesos de enseñanza y aprendizaje, lo que exige un rol al profesorado poco tradicional en la enseñanza.

5.2. Organización de la clase

En esta categoría se presentan las opiniones de las y los profesores que consideraron la organización de los tiempos y espacios como dificultades para instrumentar el proyecto ApS,

pues al ser las niñas y niños encargados de planear e instrumentar las acciones de servicio, los espacios y los tiempos de instrumentación no corresponden a la planeación tradicional, por lo que consideraron que el proyecto es poco eficiente para organizar el trabajo escolar. Al respecto, el profesorado expresó:

P. 1: A veces yo los veía mucho tiempo fuera del salón y pues yo creo que perdían mucho el tiempo y un niño viene a la escuela a trabajar, no a dar vueltas fuera del salón por la escuela (Profesora, tercer grado).

P. 4: En el proyecto se notaban desorganizados y a veces no sabían lo que querían; creo que está bien las actividades que realizan, pero necesitan que el profesor los dirija (Profesora, primer grado).

En los testimonios anteriores se manifiestan resistencias en la forma de organizar el proceso de enseñanza en cuanto a los espacios de desenvolvimiento, destacando al aula escolar como el escenario principal en la construcción de aprendizajes. Asimismo, se considera que la organización gestada por la infancia no es eficiente, de esa manera, persisten las formas tradicionales de enseñanza donde las y los docentes controlan el espacio, la participación y la organización del proceso de aprendizaje.

5.3. Problemas en la convivencia entre pares

En este rubro, el profesorado consideró que las niñas y niños enfrentan desafíos en la toma y el cumplimiento de acuerdos entre pares, relacionados con la poca experiencia que han tenido para escucharse y respetar la opinión de otros compañeros. Al respecto, ellos mencionaron:

P. 3: Aprender dentro del salón no es lo mismo, en el proyecto los niños tuvieron la necesidad de tener que comunicarse, de tener que escuchar, de tener que dar propuestas, de tener que trabajar, porque están acostumbrados a que en un trabajo son los mismos niños quienes siempre lo hacen todo, los que siempre proponen y esta vez necesitaban trabajar todos, eso creó problemas entre compañeros porque no todos están acostumbrados a trabajar y escucharse (Profesora, quinto grado).

P. 6: Uno de los problemas fue el incumplimiento de materiales, y eso causó problemas con los integrantes y algunos delegaban y solo veían lo que hacen los demás y pues el compromiso no era el mismo, pues hubo problemas entre ellos porque tienen pocas experiencias donde todo es su responsabilidad (Profesora, USAER).

Lo anterior muestra que las niñas y niños enfrentaron retos implicados con la convivencia entre pares, los que, según las y los docentes, se acentuaron durante el proyecto debido a que han tenido un acceso limitado de experiencias educativas donde las niñas y niños tienen la responsabilidad directa en el logro de metas y en la construcción de su aprendizaje.

6. Discusión y conclusiones

En este trabajo se analizaron las opiniones del profesorado en torno a los aprendizajes adquiridos en el proyecto ApS, los que fueron relacionados con la ciudadanía y el trabajo en equipo. Las y los docentes consideraron que la responsabilidad y la expresión de las ideas de la niñez permitieron una mejor organización en el trabajo en equipo, logrando las metas establecidas del proyecto ApS, y al ser la acción el móvil del proyecto, las niñas y niños ejercieron una participación protagónica en el proceso de aprendizaje.

Lo anterior coincide con los hallazgos de García y Cotrina (2015), quienes destacan que el proyecto ApS impacta “en una dimensión social y cívica del actuar de los sujetos” (p. 3). Por su parte, Ochoa (2019) menciona que el ejercicio de la ciudadanía en relación con la participación es un elemento sustancial que adquieren niñas, niños y adolescentes de la experiencia de un proyecto ApS. Asimismo, Fuentes, Martín-Ondarza y Redondo (2020) consideran que el proyecto ApS desarrolla la capacidad de problematizar la realidad en la búsqueda de soluciones, lo que aporta alta motivación en las y los estudiantes y, a su vez, desarrolla sus conocimientos intrapersonales.

De esa manera, se puede afirmar que el proyecto ApS impulsa en las y los estudiantes el desarrollo de habilidades sociales relacionadas con la comunicación y el trabajo colectivo, habilidades que impactan en la convivencia y ciudadanía, donde a través de un ejercicio de la participación protagónica, se promueve la transformación del entorno. De esa forma, el proyecto ApS dota de sentido el aprendizaje que poseen las niñas y niños, al aplicarlo en la mejora de su realidad.

A pesar de que el profesorado identificó el fortalecimiento de habilidades intrapersonales y ciudadanas como cualidades del proyecto ApS, no visualizaron el aprendizaje de contenidos curriculares como una fortaleza preponderante. Por ello, este proyecto es visualizado como un complemento del proceso de enseñanza y no como un método educativo innovador que pueda incorporarse en la práctica docente cotidiana. Esto podría ser una consecuencia de que la intervención educativa del proyecto ApS se centró en las y los estudiantes, y que para impactar en la modificación de prácticas educativas, es necesario evidenciar el aprendizaje que niñas y

niños adquieren durante la ejecución del proyecto, y a su vez reflexionar sobre la necesidad de compartir responsabilidad entre docentes y estudiantes durante el proceso de aprendizaje.

Por otro lado, las dificultades percibidas por el profesorado en la instrumentación del proyecto ApS, se centraron en la necesidad de que el ejercicio de participación de la infancia sea más dirigido por las y los docentes, asimismo, la necesidad de que el desarrollo de las actividades de servicio que ejecutan las y los niños se llevaron a cabo fuera del aula, necesidades que fueron relacionadas con complicaciones de la organización de clase escolar y la convivencia entre pares. Las dificultades percibidas muestran la resistencia de cambiar prácticas tradicionales de enseñanza, por prácticas docentes gestadas en la innovación, cuyo imperativo es la apertura a experiencias de aprendizaje basadas en la participación protagónica de la infancia.

Al respecto, Lansdown, Jimerson y Shahroozi (2014) destacan que una participación infantil limitada y con poca injerencia en el entorno escolar puede conducir al fracaso escolar, derivado de una presencia disminuida de la infancia en su vida escolar. Asimismo, el ejercicio de la participación limitada de niñas y niños aumenta su vulnerabilidad, al disminuir su expresión en problemáticas que enfrentan en su cotidianidad (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2018).

Según López, Echeita y Martín (2017), la adopción de otras posturas de enseñanza por parte del profesorado, diferentes a las tradicionales, generan reconocimiento de una diversidad creciente en el aula, lo que conlleva plantear distintas opciones de respuesta. Para ello, las y los docentes deben asumir una postura “optimista respecto al cambio y buscar el desarrollo de nuevas respuestas docentes que puedan estimular la participación de todos los miembros de la comunidad educativa” (p. 174). Ante este reto, los autores plantean la necesidad de “explicitación progresiva de nuestras teorías implícitas [lo que] permite el cambio conceptual y el avance hacia planteamientos más complejos” (p. 174).

Según Day (2019), la transformación de la práctica educativa debe modificar el posicionamiento del docente como un aprendiz del entorno educativo, lo que, a partir de la conciencia del proceso de organización de su actuar pedagógico, de las tensiones que implica la adquisición de nuevos conocimientos y de la forma en cómo se involucra en su propio aprendizaje, le permita adaptar su práctica a los retos que implican ser docente en la actualidad. Al respecto, Vanegas y Fuentealba (2019) consideran que la práctica educativa, al estar fundada en la experiencia, es necesario que se acompañe con una reflexión constante de la intervención docente, para abogar por la transformación del sentido de la práctica. De esa manera, la verdadera innovación requiere una transformación de mentalidades y prácticas socioculturales del profesorado, que permita el

replanteamiento de la organización y estructura institucional, no solo en los documentos base del currículo (Díaz-Barriga, 2019).

Según Caldera, Sánchez y Barradas (2015), los retos para una práctica educativa planteada desde la innovación son: la creatividad del docente, el uso adecuado de las estrategias innovadoras y entender el rol que debe ejercer en estas estrategias. Atender estos retos permitiría al profesorado experimentar la efectividad de formas de enseñanza innovadoras.

A partir de lo anterior, se sugiere llevar a cabo la articulación entre el currículo escolar y las acciones de servicio que realiza la infancia posterior a cada sesión del desarrollo del proyecto; asimismo, promover el rol del docente como aprendiz, para reflexionar sobre los beneficios del ejercicio de una participación protagónica de las niñas y niños que permita aplicar el conocimiento en pro de su contexto escolar, de esa forma, se podría entender los beneficios de ejercer una participación en paridad entre docentes y estudiantes como un beneficio mutuo para el aprendizaje. Estas acciones permitirían transformar el *statu quo* sobre la funcionalidad de métodos educativos tradicionales y dar cabida a proyectos como el ApS en la vida escolar, generando apertura a otras formas de enseñanza diferentes a las tradicionales, que impulsen la participación de la infancia protagónica en el proceso de aprendizaje ligado a la cotidianidad de los involucrados. Dichas acciones encaminarían a una transformación de la práctica educativa a partir de la apertura de otras formas de enseñanza.

7. Referencias Bibliográficas

- Caldera, D., Sánchez, M. E., y Barradas, I. (2015). Aprendizaje y retos en nuestra práctica docente. Reflexiones a partir del Diplomado en Innovación del Aprendizaje de la Universidad de Guanajuato. *DOCERE*, (13), 26-28.
- Day, C. (2019). *Educadores comprometidos. Qué son, qué hacen, por qué lo hacen y lo que verdaderamente importa*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Dewey, J. (1999). *Moral principles in education*. Chicago: Cambridge.
- Díaz-Barriga, F. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. *Revista iberoamericana de educación superior*, 1(1), 37-57. Recuperado desde <http://www.scielo.org.mx/pdf/ries/v1n1/v1n1a4.pdf>
- Díaz-Barriga, F. (2012). Reformas curriculares y cambio sistémico: una articulación ausente pero necesaria para la innovación. *Revista iberoamericana de educación superior*, 3(7), 23-40. Recuperado desde http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-28722012000200002&script=sci_arttext&tlng=en
- Díaz-Barriga, F. (2019). Evaluación de competencias en Educación Superior: Experiencias en el contexto mexicano. *RIEE. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(2), 46-66. Recuperado desde https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/690029/RIEE_12_2_4.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Fernández, M. T., Tuset, A. M., Pérez, R., y Leyva, A. C. (2009). Concepciones de los maestros sobre la enseñanza y el aprendizaje y sus prácticas educativas en clases de Ciencias Naturales. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 27(2), 287-298. Recuperado desde <https://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/132243>
- Fidalgo, A. (2011). La innovación docente y los estudiantes. *La Cuestión Universitaria*, (7), pp. 84-91. Recuperado desde [file:///C:/Users/TOSHIBA/Downloads/3372-12455-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/TOSHIBA/Downloads/3372-12455-1-PB%20(1).pdf)

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2018). *Los derechos de la infancia y la adolescencia*. Recuperado desde <https://www.unicef.org/mexico/spanish/SITAN-UNICEF2018.pdf>

Freire, P. (2009). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI.

Freire, P. (2011). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.

Fuentes, J. L., Martín-Ondarza, P., y Redondo, P. C. (2020). El espacio como lugar para la educación cívica: diseño de un patio escolar mediante un proyecto de Aprendizaje-Servicio. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(1), 149-167. Recuperado desde https://www.researchgate.net/profile/Juan_Fuentes4/publication/335821833_El_espacio_como_lugar_para_la_educacion_civica_diseno_de_un_patio_escolar_mediante_un_proyecto_de_Aprendizaje_Servicio/links/5dde07f0299bf10bc32969ba/El-espacio-como-lugar-para-la-educacion-civica-diseno-de-un-patio-escolar-mediante-un-proyecto-de-Aprendizaje-Servicio.pdf

García-Peñalvo, F. J. (2016). En clave de innovación educativa. Construyendo el nuevo ecosistema de aprendizaje. *I Congreso Internacional de Tendencias en Innovación Educativa, CITIE 2016*. Congreso llevado a cabo en Arequipa, Perú. Recuperado desde <https://repositorio.grial.eu/bitstream/grial/689/1/En%20clave%20de%20innovacio%3Fn%20educativa.%20Construy%20endo%20el%20nuevo%20ecosistema%20de%20aprendizaje.pdf>

García, M., y Cotrina, M. (2015). Aprendizaje y Servicio (APS) en la formación del profesorado: Haciendo efectiva la responsabilidad social y el compromiso ético. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19(1), 1-6. Recuperado desde <https://www.redalyc.org/pdf/567/56738729001.pdf>

González, J. L., Jover, G. O., y Martínez, M. (2017). La ética del aprendizaje servicio en la universidad: Una interpretación desde el pragmatismo. *Bordón. Revista de pedagogía*, 69(4), 63-78.

- Gutiérrez-Hernández, A., Herrera-Córdova, L., De Jesús Bernabé, M., y Hernández-Mosqueda, J. S. (2016). Problemas de contexto: un camino al cambio educativo. *Ra Ximhai*, 12(6), 227-239. Recuperado desde <https://www.redalyc.org/pdf/461/46148194015.pdf>
- Lansdown, G., Jimerson, S. R., y Shahroozi, R. (2014). Children's rights and school psychology: Children's right to participation. *Journal of school psychology*, 52(1), 3-12. Recuperado desde <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0022440513001179>
- López, M., Echeita, G., y Martín, E. (2017). Dilemas en los procesos de inclusión: explorando instrumentos para una comprensión de las concepciones educativas del profesorado. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 155-176. Recuperado desde http://www.repositoriocdpd.net:8080/bitstream/handle/123456789/1915/Art_Lopez_M_Dilemasenlosprocesosdeinclusion_2010.pdf?sequence=1
- Martín, X., Puig, J. M., Rubio, L., Gijón, M., López-Dóriga, M., Bär, B., y Graell, M. (2018). ¿Cómo difundir el aprendizaje servicio? *RIDAS. Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, (6), 2-5.
- Mayor, D. P. (2018). Prácticas de Aprendizaje-Servicio como escenarios de confluencia entre la educación escolar y social. *Revista Iberoamericana de Educación*, 76, 35-56.
- Mendía, R. G. (2012). El Aprendizaje-Servicio como una estrategia inclusiva para superar las barreras al aprendizaje y a la participación. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(1), 71-82. Recuperado desde <https://www.revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/222>
- Nieves, T. M. (2017). *Aprendizaje y servicio solidario en el sistema educativo y organizacional*. Buenos Aires: Ciudad nueva.
- Ochoa, C. A. (2019). El tipo de participación que promueve la escuela, una limitante para la inclusión. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 14(2), 184-194. Recuperado desde http://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1390-86422019000200184
- Ochoa, C. A., y Pérez, G. L. (2019). El aprendizaje servicio, una estrategia para impulsar la participación y mejorar la convivencia escolar. *Psicoperspectivas*, 18(1), 89-101.

- Recuperado desde https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-69242019000100089&script=sci_arttext&tlng=en
- Ochoa, C. A., Pérez, G. L., y Salinas, J. J. (2018). El aprendizaje-servicio (APS) como práctica expansiva y transformadora. *Revista Iberoamericana de Educación*, 76, 15-34.
- Pascual, J. (2019). Innovación Educativa: Un proceso construido sobre relaciones de poder. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 4(2), 9-29.
- Puig, J. M., Batlle, R., Bosch, C., y Palos, J. (2007). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona: Octaedro.
- Rubio, S. L., Puig, R. M., Sux, M. X., y Palos, R. J. (2015). Analizar, repensar y mejorar los proyectos: una rúbrica para la autoevaluación de experiencias de aprendizaje servicio. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19(1), 111-126.
- SEP. (2012). *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*. México: Autor.
- SEP. (2017). *Aprendizajes Claves para la Educación Integral*. México: Autor.
- SEP. (2019). *Hacia una escuela mexicana*. México: Autor.
- Serrano, A. D., y Ochoa, C. A. (2019). El aprendizaje-servicio como potenciador de la educación inclusiva en la educación primaria. *RIDAS. Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, (7), 37-54. Recuperado desde <http://revistes.ub.edu/index.php/RIDAS/article/viewFile/RIDAS2019.7.3/29325>
- Silva, R., C., y Burgos, D. C. (2011). Tiempo mínimo-conocimiento suficiente: la cuasi-etnografía sociotécnica en psicología social. *Psicoperspectivas*, 10(2), 87-108. Recuperado desde https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-69242011000200005&script=sci_arttext
- Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la Investigación Cualitativa*. Medellín: Editorial de la Universidad de Antioquia.
- Tejada, J. (2013). La formación de las competencias profesionales a través del aprendizaje servicio. *Cultura y educación*, 25(3), 285-294. Recuperado desde https://www.researchgate.net/profile/Jose_Fernandez27/publication/257614758_La_

formacion_de_las_competencias_profesionales_a_traves_del_aprendizaje_servicio/links/58c6da32a6fdccde55e3abcf/La-formacion-de-las-competencias-profesionales-a-traves-del-aprendizaje-servicio.pdf

Vanegas, O. C., y Fuentealba J. A. (2019). Identidad profesional docente, reflexión y práctica pedagógica: Consideraciones claves para la formación de profesores. *Perspectiva Educativa*, 58(1), 115-138. Recuperado desde https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-97292019000100115&script=sci_arttext