



Aprendizaje-Servicio: una práctica pedagógica que promueve la participación del estudiantado para la mejora escolar y social

Domingo Mayor Paredes¹; Dolores Rodríguez Martínez²

Recibido: septiembre 2015 / Evaluado: noviembre 2015 / Aceptado: noviembre 2015

Resumen. Este trabajo presenta los resultados de una investigación donde se analiza cómo se concibe y materializa la participación del alumnado en las prácticas educativas de Aprendizaje-Servicio. El estudio tomó como eje de indagación un aula de primaria de un centro público, donde participaron: alumnado y maestra, alumnado y profesora de la universidad y una representante de una entidad social. Para ello se utilizó el estudio de caso como metodología de investigación y la observación participante, entrevistas semiestructuradas y análisis de documentos como instrumentos de recogida de información. Los hallazgos encontrados 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, en el devenir de la misma. A partir de los resultados alcanzados se concluye que el Aprendizaje-Servicio abre nuevos horizontes para la articulación de prácticas innovadoras que contemplan la voz de los menores 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; práctica pedagógica; participación de los estudiantes; innovación educativa; estudio de casos.

[en] Service-Learning: an educational practice promoting participation of the student for academic and social improvement

Abstract. This study presents the results of research analyzing how student participation in Service-Learning teaching practice is conceived and materialized. The study's axis of research was a public primary school classroom, where the participants were the students and their teacher, university students and their professor, and representatives of social institutions. The research methodology used was the case study, and participant observation, semi-structured interviews and document analysis were the information collection instruments. It was found that Service-Learning, unlike traditional practices where the student is assigned a more passive role, promotes shared participation, favoring a leading role of both students and teachers, in its development. Based on the results, it is concluded that Service-Learning opens new horizons for articulating innovative practices that include the voice of minors as an element for improving academic and social education. All of this is subject of discussion and new perspectives for further research are suggested.

¹ Universidad de Almería (España)
E-mail: domingomayor1960@gmail.com

² Universidad de Almería (España)
E-mail: drodri@ual.es

Keywords: service-learning; teaching practice; student participation; educational innovation; case study.

Sumario. 1. Introducción. 2. Antecedentes y estado de la cuestión. 3. Método. 4. Resultados. 5. Conclusiones y discusión. 6. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: Mayor Paredes, D. y Rodríguez Martínez, D. (2017). Aprendizaje-Servicio: una práctica pedagógica que promueve la participación del estudiantado para la mejora escolar y social. *Revista Complutense de Educación*, 28 (2), 555-571.

1. Introducción

En las nuevas realidades humanas 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 (Guarro, 2005).

Un escenario complejo articulado por discursos y prácticas en el que los conceptos de cambio, flexibilidad, diversidad e incertidumbre son manejados en el área de ciencias sociales para describir las regularidades que afloran en este momento histórico. Una etapa donde la información generada “en el periodo 1999-2003 equivale aproximadamente al monto producido en toda la historia precedente de la humanidad” (Varian y Lyman, 2003, citados en Darling-Hammond, 2012, p. 11), y las agencias encargadas de su difusión (internet, redes sociales, medios de comunicación, museos, empresas, academias, bibliotecas electrónicas, etc.), han ido apareciendo, al margen de la institución escolar, para dar respuestas a las nuevas necesidades sociales. 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 (Pérez, 2012), 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; Faure, 1972), así como estudiosos de los dispositivos educativos (Carbonell, 2001; Fielding, 2011; Hargreaves y Fullan, 2014; Imbernón y Medina, 2008; Pérez, 2012) han destacado distintos aspectos 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:

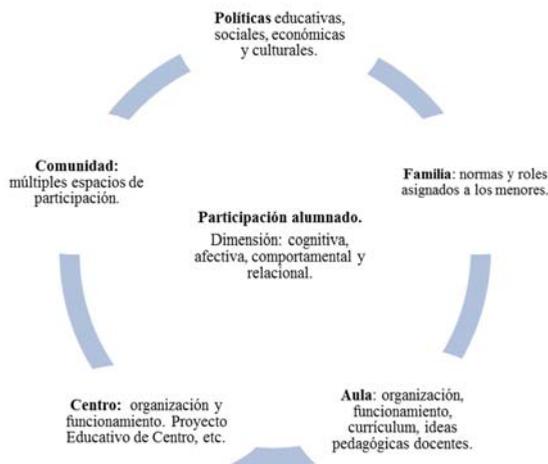
Por un lado, el máximo desarrollo de las capacidades de cada uno, respetando la diversidad y asegurando la equidad de acceso a la educación y compensando las desigualdades y, por otro lado, favorecer la formación de sujetos autónomos, capaces de tomar decisiones informadas sobre su propia vida y de participar de manera relativamente autónoma en la vida profesional y social (Pérez, 2012, p. 71).

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 relevante, y al alumnado como actor central del proceso de aprendizaje (Tedesco, 2011).

En este orden de cosas, la participación fuerte o negociada del alumnado (Hart, 1993; Rubio, Puig, Martín y Palos, 2015) en los procesos de enseñanza-aprendizaje se viene considerando, por parte de estudiosos de la educación (Fielding, 2011; Imbernón y Medina, 2008; Martínez, 2010; Mayor y Rodríguez, 2015; Novella, et al., 2014; Puig, 2009; Rudduck y Flutter, 2007; Susinos y Ceballos, 2012), 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 (Santos Guerra, 1999). 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. Dimensiones que, por un lado, configuran este objeto multidimensional (Véase Figura 1) y, por otro, sirven como referentes para dar cuenta de la complejidad de este fenómeno en el ámbito escolar.

Situándonos en el contexto de la escolaridad obligatoria, la participación del estudiantado 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” (Jociles, Franzé y Poveda, 2011, p. 17), subestimando sus capacidades para desarrollar una conducta autónoma y responsable (Casas, González y Carme, 2008; Rudduck y Flutter, 2007; Trilla y Novella, 2011).



Figural. Visión multidimensional del constructo “participación” en el ámbito escolar.
Elaboración propia

En relación a la implicación del alumnado en el ámbito curricular, diversas investigaciones realizadas (Fielding, 2011; Furco, 2007; Martínez, 1998; Rudduck y Flutter, 2007) 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 implementadas, en las últimas décadas, por el movimiento denominado *la voz del alumnado* (Fielding, 2011; Rudduck y Flutter, 2007; Susinos y Ceballos, 2012), y por la corriente pedagógica del *Aprendizaje-Servicio* (Batlle, 2013; Furco, 2007; Puig, 2009; Tapia, 2001).

2. Antecedentes y estado de la cuestión

El Aprendizaje-Servicio (en adelante A-S), como práctica pedagógica participativa, se sustenta en el aprendizaje experiencial (Dewey, 1950) y el servicio a la comunidad (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. (Díaz, 2006; Pérez, 2012; Puig, 2009). 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 A-S 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). No existiendo indagaciones que constaten los tipos de participación que se ponen en marcha durante el diseño, desarrollo y evaluación de las mismas (Mayor y Rodríguez, 2015).

También indican que se ha llegado a un consenso a nivel internacional que apunta a definir el A-S 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 la *participación activa* 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 educativos que vertebra y sustenta la configuración de esta práctica pedagógica.

3. Método

El objetivo del presente estudio fue analizar cómo se concibe y materializa la participación del alumnado en las prácticas educativas de A-S. Teniendo en cuenta lo señalado anteriormente, se considera que constituye una aportación novedosa en el territorio español ya que no existen, en la actualidad, indagaciones en esta línea.

Contexto de investigación

El proyecto de A-S, seleccionado como unidad de análisis se implementó en un aula de 3º de primaria, tenía como finalidad: mejorar la limpieza de algunas zonas del centro educativo y del barrio. En su diseño se integraron distintas áreas curriculares: lengua, matemáticas, conocimiento del medio y artística. La selección de contenidos y los medios didácticos para abordarlos, las actividades dentro y fuera del aula, los horarios, etc., así como el servicio (campaña de sensibilización en el centro educativo y en el barrio) fue negociado entre la docente y el alumnado de primaria, contando con la colaboración de una profesora y cinco alumnos de la universidad que participaron con el objetivo de vincular la teoría de su asignatura con la práctica de A-S.

Dicha acción pedagógica se realizó en un centro educativo público, situado en barrio catalogado por la administración pública como Zona con Necesidades de Transformación Social (Junta Andalucía, 2005), debido a los déficits detectados en

distintos ámbitos (Salud, Vivienda, Educación, Formación y Empleo, etc.) que afectan a la vida de las personas que habitan en el territorio. En el mismo se vienen implementado disímiles actuaciones socioeducativas por parte de instituciones públicas y entidades sociales con el propósito de mejorar la vida de la población.

Una de esas acciones coordinadas fue el grupo de investigación³, constituido en el marco del Programa socioeducativo para la recuperación de espacios públicos “El Ingenio”⁴, donde participaron 20 docentes del centro y 3 profesoras de la universidad, así como otros agentes socioeducativos de diferentes recursos públicos del barrio, con el propósito de implementar proyectos de A-S que favorecieran la adquisición de aprendizajes útiles y relevantes dirigidos a la mejora escolar y social (Mayor et al., 2012).

3.1. Enfoque metodológico

En función del objetivo de estudio, se llevó a cabo una metodología de naturaleza cualitativa con el interés de tratar de identificar la complejidad del fenómeno estudiado, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones, ya que interesaba conocer lo idiosincrásico, lo particular y lo único del mismo desde la perspectiva de los participantes (Pérez Juste, Galán y Quintanal, 2012).

El proceso de investigación se estructuró en cuatro fases (véase figura 2) que se interrelacionaban unas con otras, pero siempre en un camino hacia adelante en el intento de responder al objetivo de la investigación.



Figura 2. Fases y etapas de la investigación cualitativa.

Fuente: Rodríguez, Gil y García, 1999, p. 64.

Durante la fase preparatoria se realizó el diseño la investigación, contemplando las distintas actividades (unidad de análisis, proceso de selección de los participantes,

³ Aprobado por la Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado. Resolución de 26 de junio de 2012. BOJA núm. 157, p.54.

⁴ Dicho programa obtuvo el primer premio de la Iª Edición concurso de proyectos de Educación Social “Memorial Toni Juliá”, organizado por el Consejo General de Educadoras y Educadores Sociales (España).

compromisos y autorizaciones de los informantes, instrumentos de recogida de datos, temporalización, técnicas de análisis de datos, informe, etc.) que se llevarían a cabo para responder a los objetivos de la misma. Como método de indagación se utilizó el estudio de caso, es decir, el estudio de la particularidad y complejidad (Stake, 2010) de un proyecto de A-S en un contexto singular, con el propósito de comprender cómo se accionan los procesos de *enganche*, así como los distintos tipos de participación y niveles de implicación que emergen en las distintas fases de desarrollo del mismo.

3.2. Selección del proyecto y participantes

Para la selección del proyecto se tuvo en cuenta el planteamiento de Montes, Tapia y Yaber (2011) cuando se refieren a los criterios que gozan de mayor consenso internacional, para significar un servicio a la comunidad: proyectos que ofrezcan un servicio orientado a mejorar algún aspecto de la realidad escolar y/o social, proyectos que estén articulados con entidades sociales y proyectos que contemplen los objetivos curriculares y el servicio a la comunidad

Los informantes, previa autorización firmada, fueron las personas implicadas en el desarrollo de la acción pedagógica: 1 maestra y 17 alumnos de primaria, 1 profesora y 5 alumnos de la universidad y 1 representante de una entidad social. Para su selección se siguieron los siguientes criterios: disponibilidad e interés para colaborar en la investigación (Stake, 2010), así como el mayor tiempo de recorrido de la experiencia. En esta acción de A-S, la docente, a diferencia de otras compañeras del centro que también implementaban proyectos durante un cuatrimestre, decidió realizarlo a lo largo de todo el curso escolar, lo cual favorecía un mayor tiempo de indagación del fenómeno de estudio.

3.3. Instrumentos y procedimiento

La investigación se implementó a lo largo de un curso escolar (2012-2013) contando con la presencia del investigador en el aula un día a la semana durante dos horas diarias, con el propósito de recoger los datos en el contexto donde acontecen los hechos, para lo cual se utilizaron diversas técnicas cualitativas (Ruiz, 2003):

- La observación participante se desarrolló en el aula y en las distintas actividades que, derivadas del proyecto, se realizaban en el barrio. Estas se fueron recogiendo en notas de campo que han constituido el diario de observación.
- La entrevista semiestructurada grupal e individual. Ambas fueron diseñadas con el propósito de contrastar algunas informaciones obtenidas durante el proceso de observación y análisis de documentos, así como ampliar algunos asuntos que emergían durante la indagación. El guion abierto, que orientaban a las mismas, fue validado según el procedimiento de juicios de expertos (Fox, 1981) para enfocar las cuestiones relevantes para la investigación. La grupal fue dirigida a los 17 alumnos de primaria divididos en grupos de cuatro, y a los 5 alumnos de la universidad. La individual se realizó a la

maestra, profesora de la Facultad de CC. de la Educación de la Universidad de Almería y representante de una entidad social del barrio.

- El Análisis de documentos se centró en la Programación Curricular de Aula, Proyecto Educativo de Centro, Programa de la asignatura de Innovación Educativa, Diario de prácticas del alumnado de la Universidad, materiales didácticos elaborados por el estudiantado de primaria: libreta de mi vida, carteles, cartas, entrevistas, maquetas, etc.

Tanto las observaciones como las entrevistas realizadas fueron registradas en vídeo y, posteriormente, se realizó la transcripción literal de todo lo expresado y acontecido, presentándose la misma a los informantes para obtener su validación, con el objetivo de eliminar el sesgo del investigador e intentar asegurar la credibilidad y replicabilidad de los datos (Guba, 1989; Álvarez y San Fabián, 2012).

3.4. Análisis de los datos

En la fase de análisis de datos, se empleó la técnica de análisis de contenido, cuyo objetivo, es clasificar, codificar y analizar el contenido y posteriormente construir las categorías relevantes (Simons, 2011). De dicho proceso, realizado de forma manual, emergieron las siguientes categorías:

Categorías	Códigos	Subcategorías
Ideas pedagógicas docente (IP)	IPMA	-Menores aprenden prestando un servicio a la comunidad
	IPMP	-Rol protagonista menores
	IPPI	-Planificación intencionada flexible
	IPDF	-Docente facilitadora de experiencias de aprendizaje
	IPER	-Experiencia reflexiva
Participación menores: objetivo educativo (PM)	PMD	-En el diseño: participación cerrada, delimitada y compartida.
	PMI	-En la implementación: participación cerrada, delimitada y compartida.
	PME	-En la evaluación: participación cerrada y delimitada.

Tabla 1. *Categorías, subcategorías y códigos fijados en el análisis*

Fuente: Elaboración propia

Las subcategorías que configuran la categoría *participación menores* se exponen con mayor profundidad en el apartado de resultados. Para el análisis de la misma se ha seguido el modelo elaborado por Rubio et al. (2015), a partir de los trabajos de Trilla y Novella (2001) y de Hart (1993):

- *Participación cerrada*. Los menores se involucran en una actividad que ha sido planificada por los adultos. Este tipo de participación se da en actividades dirigidas, con independencia del interés que suscite en el grupo, han sido diseñadas por los docentes sin informar ni consultar previamente al estudiantado.

- *Participación delimitada*. En este nivel la voz de los menores es escuchada, pero puede ser vinculante o no. Sus intereses son valorados, pero el diseño y orientación del proyecto sigue dependiendo del profesorado.
- *Participación compartida*. Aquí los menores asumen un rol protagonista. Se trata de una participación que exige mayor compromiso y responsabilidad individual y grupal en las distintas fases del proyecto. Los docentes en este nivel facilitan el protagonismo de los menores y la adquisición de competencias necesarias para el desarrollo del proyecto.
- *Participación liderada*. Los participantes se convierten en promotores y responsables del proyecto. Este nivel no se contempla, ya que no se ha producido en el desarrollo del proyecto.

Con el objetivo de obtener una información rigurosa se han seguido los criterios de confiabilidad que propone Guba (1989) relacionados con la credibilidad, dependencia, confirmabilidad y transferibilidad de la investigación. Para ello se han utilizado distintas estrategias: a) contextualización del objeto de indagación; b) registro audiovisual de la información obtenida; c) validación de las transcripciones por las personas implicadas; y d) triangulación entre los diversos instrumentos de recogida de información y entre las distintas fuentes utilizadas. Por consiguiente, 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 (Ruíz, 2003).

4. Resultados

Se exponen los resultados obtenidos en el análisis e interpretación de las entrevistas y observaciones realizadas en función del objetivo del estudio.

4.1. Ideas pedagógicas de la docente

El profesorado como responsable de lo que acontece en las aulas, representa un rol sustantivo en el devenir de la participación del alumnado en el ámbito del proyecto de A-S. Sus concepciones pedagógicas, intereses, expectativas, etc., se convierten en marcos de interpretación provisionales que dificultan y/o posibilitan el desarrollo de la misma.

En este caso, la docente, que estaba “muy motivada por la dimensión social del proyecto” (Ent. M.)⁵, concebía el A-S “como una posibilidad para que los menores aprendan prestando un servicio a la comunidad” (Ent. M.). Un planteamiento innovador que representa, en buena medida, una ruptura con el modelo pedagógico academicista, verbal y memorista en vigor (Imbernón y Medina, 2008), al situar la prioridad del proceso educativo en la *implicación fuerte* del estudiantado con el

⁵ Abreviaturas utilizadas para referirnos a los distintos informantes y técnicas de recogida de datos: M (Maestra); A.P. (Alumnado Primaria); A.U. (Alumnado Universidad); P.U. (Profesora Universidad); R.E.S. (Representante Entidad Social); Ent. (Entrevista); D.O. (Diario de Observación).

propósito de “que los menores piensen y sientan que forman parte de un barrio y que pueden hacer algo por él” (Ent. M.).

En esta práctica pedagógica la maestra se pensaba como “facilitadora de la experiencia” y entendía que “el alumnado jugaba un rol protagonista” (Ent. M.). Una idea fuerza que le conduce a pensar y materializar la participación como un objetivo educativo que recorre las distintas fases del proyecto:

Yo quería que los menores fueran conscientes de que estábamos haciendo un proyecto, pero por fases. En la primera, traté de generar un gran número de situaciones para que ellos se relacionaran, reflexionaran y crecieran individualmente y como grupo. En la segunda, quería que fueran conscientes de que íbamos a realizar un proyecto conectado al servicio que habían elegido (mejorar la limpieza de algunas zonas del colegio y del barrio) y que comprendieran que si queríamos conseguir algo, teníamos que tener un plan para poder actuar. Entonces, en varias sesiones estuvimos confeccionando nuestro plan: qué íbamos a realizar y para qué, cómo lo íbamos a conseguir, con quiénes contábamos, las actividades a desarrollar, qué materiales necesitábamos, el tiempo [...], y eso nos sirvió para hacer un esquema sencillo del proyecto (Ent. M.).

Abrir espacios de diálogo orientados a la toma de decisiones negociada de distintos elementos del proyecto, que estaban conectados a los intereses del estudiantado, le proporcionó a la docente un conocimiento mayor de las singularidades del grupo-clase, así como de sus intereses, necesidades y capacidades:

Durante la implementación del proyecto he descubierto potencialidades en algunos alumnos. Por ejemplo: Ahisa tiene problemas de lenguaje, pero es muy creativa con la pintura. Samir suele estar muy inquieto en clase, en cambio, durante las salidas al barrio, escribía muchos asuntos en su libreta y estaba muy centrado en las actividades que realizábamos. También he visto el potencial educativo que tiene el barrio [...] (Ent. M.).

Dichos descubrimientos, junto a “las lecturas que realizó durante el proceso, el trabajo en el grupo de investigación, la materialización y reflexión de las actividades programadas y emergentes, las respuestas que iba contemplando por parte del alumnado y otros agentes socioeducativos” (D.O.), fueron modificando su cosmovisión del A-S como práctica pedagógica.

Como síntesis de su tránsito por esta experiencia, la docente exponía:

El proyecto me ha permitido plantear una formación más conectada con la realidad de los menores, que se enriquezcan con otras personas, trabajar en equipo, sentirme arropada, ya que contábamos con la colaboración del alumnado y profesorado de la universidad y otros profesionales del barrio. También he aprendido un contenido nuevo (A-S) del que no tenía ni idea. Por todo ello, valoro de forma muy positiva esta experiencia, ya que favorece, por un lado, un aprendizaje experiencial basado en la investigación y, por otro, que los menores se den cuenta de que hay cosas en su entorno en las que pueden participar y cambiar (Ent. M.).

4.2. La participación del estudiantado como objetivo educativo

La participación *fuerte o negociada*, promueve aprendizajes significativos que quedan registrados en la memoria y sirven para dar cuenta de las huellas cognitivas, afectivas y relacionales que ha ido dejando el transitar por la experiencia. Las palabras y los gestos que las nombran nos sitúan en los sentidos que han ido adquiriendo en la vida escolar y social de los y las menores:

En una asamblea la maestra nos dijo de hacer un proyecto para el barrio. Nosotras estuvimos conformes con su propuesta. Entonces vimos entre todos lo que íbamos a hacer y el nombre del proyecto. Una niña dijo el nombre del proyecto (Construir un nuevo barrio) y votamos por mayoría ese nombre (Ent. A.P.1).

La consulta vinculante que proponía la docente abre un nuevo horizonte de posibilidades donde el alumnado con su *actualidad vital*, que expresa lo que piensa y siente aquí y ahora, se involucra en su reconstrucción a través del proceso de toma de decisiones. Una actividad compleja que conllevaba contemplar las diferentes voces que conforman la acústica del aula “para analizar y decidir conjuntamente el servicio que se va a prestar a la comunidad” (Ent. M.), y concretar los sueños que planteaban inicialmente:

Que los vecinos sean agradables y cuiden nuestro barrio (Ent. A.P.2).

Queremos un barrio más limpio. El nuestro está sucio. Yo cuando voy de vacaciones a casa de mi abuela que vive en Málaga, veo su barrio limpio y con papeleras. Me gusta este barrio porque he nacido aquí, pero no me gusta porque está sucio (...) y por eso estamos haciendo este proyecto (Ent. A.P.1).

Durante la concreción del plan de acción, el estudiantado proponía actividades y soluciones a partir de las preguntas facilitadoras de la docente, que invitaban a la participación reflexiva para seguir avanzando: “¿Por qué creéis que hay basura fuera de los contenedores?. ¿Qué enfermedades provoca la acumulación de basura en los espacios públicos?. ¿Quiénes nos podrían informar de estas cuestiones?. ¿Qué podemos hacer nosotras y nosotros para intentar mejorar esta situación?, [...]” (D.O.).

En el transcurrir del proyecto, las actividades se fueron configurando a partir de distintos tipos de participación que se interrelacionaban y suponían diversos niveles de implicación de los menores (Véase tabla 2).

Tipos de participación:	Cerrada	Delimitada	Compartida
Diseño:			
-Información sobre el proyecto A-S.	X	X	
-Itinerarios investigación barrio.	X	X	
-Diagnóstico.	X	X	
-Elección del servicio.	X	X	X
-Elaboración del Plan de Acción: actividades, tiempos, espacios, asignaturas, etc.	X	X	X
-Elección del nombre del proyecto.		X	X
Implementación:			
-Actividades de sensibilización para el cuidado personal, grupal y medioambiental.	X	X	
-Visita a distintos recursos públicos y a comercios de la zona para informar de las actividades y recabar información.	X	X	X
-Creación de materiales didácticos: maquetas, tipi, carteles, etc.	X	X	X
-Difusión de las actividades en el centro educativo, comercios y organismos públicos.	X	X	X
-Celebración.	X		
Evaluación:			
.Procesual.	X	X	X
-Final.	X		
Nivel de implicación del alumnado.	Menor		Mayor

Tabla 2. *Tipos de participación y nivel de implicación del alumnado en las distintas fases del proyecto.* Fuente: elaboración propia.

Siguiendo el modelo de participación planteado por Rubio, et al., (2015), expuesto anteriormente, se pueden identificar, en cada una de las fases del proyecto, las actividades desarrolladas, así como el tipo de participación y nivel de implicación que se propiciaba en las mismas.

En algunas acciones del proyecto, la participación de los menores se quedaba en el nivel de información y/o consulta (información inicial del proyecto, actividades de sensibilización sobre el cuidado, evaluación final, etc.). En otras, la participación formaba parte de un continuo que requería progresivamente de capacidades más complejas para su implicación en las mismas (diseño del plan de acción, confección de material didáctico, difusión de la información, etc.). En este sentido, las actividades planteadas para la toma de decisiones, que significaba un nivel alto de implicación de los menores, requería previamente de acciones relacionadas con la participación simple (información) y/o consultiva (tener en cuenta la opinión del alumnado) (D.O.).

Sentirse escuchados, reconocidos, valorados... conlleva que cuando se les pregunta por cómo se han sentido participando en el proyecto, responden, en su totalidad,

que *muy bien*, para posteriormente especificar los distintos motivos de su valoración positiva:

Porque nos hemos ayudado nosotros y a todos los vecinos (Ent. A.P.3).

Porque nos hemos divertido y no nos hemos aburrido (Ent. A.P.4).

Porque juntos hemos hecho muchas cosas para mejorar (Ent. A.P.1).

En relación a la participación de los menores y las mejoras producidas en el barrio, la presidenta de la Asociación de Mayores implicada en el proyecto comentaba: “Desde que los niños fueron a informar a los comerciantes y pegaron carteles en las puertas, esa zona está más limpia” (Ent. R.E.S.).

Durante el proceso de observación en el aula y en distintos lugares del barrio, “se ha podido apreciar, en general, el interés, la alegría y una fuerte implicación del estudiantado en muchas de las tareas realizadas”. Dicha constatación coincide, por un lado, con la puntuación que se ha otorgado el alumnado en la autoevaluación realizada en una de las sesiones. En dicha actividad “la docente trataba de ver la valoración de los menores en distintas dimensiones del proyecto: interés, aprendizajes, conductas, respeto a las normas, cambios producidos, etc. En relación a su participación, 16 de los 17 alumnos participantes, la valoran con un 10” (D.O.).

Y por otro, con las explicaciones dadas por el alumnado y profesora de la universidad que participaron en el proyecto:

Los niños estaban muy identificados y motivados con las actividades que se hacían (Ent. A.U.5).

En esta clase la participación es más fuerte que en otros colegios, donde no se tiene muy en cuenta lo que plantean los niños (Ent. A.U.3).

Este proyecto va plantando semillas para desarrollar la responsabilidad social de los menores (Ent. P.U).

En esta línea de pensamiento la maestra planteaba: “los alumnos están muy satisfechos porque han se han sentido protagonistas, ya que han podido ofrecer mucha información sobre su barrio, decidir algunas de las cuestiones y experimentar que pueden aportar cosas que sirven. Esto mejora su autoestima y su deseo de aprender (Ent. M.).

5. Conclusiones y discusión

Esta investigación se centró en analizar cómo se concibe y materializa la participación del alumnado en las prácticas educativas de A-S.

Considerando los resultados obtenidos, se puede apreciar que la participación de los y las menores está mediatizada por dimensiones personales (intereses, necesidades, experiencias previas, capacidades, etc.), profesionales (intereses, expectativas, concepciones previas sobre el currículum, alumnado, contexto sociocultural, experiencias anteriores, capacidades, etc.) institucionales (estructuras y dinámicas relacionadas con la organización y funcionamiento del centro) y socioculturales (políticas educativas, sociales, económicas, etc.). Las mismas se

hayan interrelacionadas, configurando un entramado denso, dinámico y relacional, a partir del cual emergen, como figuras o recortes provisionales (Najmanovich 2010; Rogoff, 2006): las concepciones pedagógicas y los diferentes tipos de enganche que se materializan en el desarrollo de los proyectos de A-S, quedando el resto de las dimensiones en la penumbra.

En primer lugar, los hallazgos encontrados evidencian que las ideas pedagógicas o concepciones del profesorado sobre lo que es enseñar, aprender, participar, etc., rigen sus acciones al punto de constituir un verdadero currículo oculto que guía su práctica educativa (Marrero, 2010). Desde esta perspectiva, la participación de los y las escolares está influenciada, entre otras cuestiones, por las disímiles concepciones de los docentes sobre la participación del alumnado, lo que la convierte en una dimensión sustantiva a considerar cuando se analiza el constructo participación y cuando se ponen en marcha prácticas educativas para favorecer el enganche del estudiantado. Ello concuerda con las investigaciones realizadas por Shier (2001), Novella et al. (2014) y los resultados del Estudio Internacional sobre Educación Cívica y Ciudadana (Schulz, 2012), donde se pone de manifiesto que la mayoría de los profesores asociaban la participación al conocimiento teórico de derechos y obligaciones, es decir como un contenido de aprendizaje donde la participación del alumnado puede ser significada como cerrada o delimitada, obviando así el potencial pedagógico de la participación cuando es considerada como un objetivo educativo orientado a favorecer la *implicación fuerte* del alumnado en las distintas dimensiones que configuran el entramado escolar: estructuras, organización, curriculum, etc.

Por otro lado, planificar las prácticas de A-S teniendo en cuenta el protagonismo del alumnado en las distintas fases que articulan las mismas, supone un cambio significativo en relación a la configuración de las prácticas educativas tradicionales, en las cuales el profesorado ostenta el poder para decidir sobre los distintos elementos de la programación didáctica y la participación del estudiantado, en general, es *cerrada o débil* (Martínez, 2010; Rudduck y Flutter, 2007). También conlleva repensar la concepción de *infancia, alumno* y de *participación menores*, que tradicionalmente ha estado asociada a teorías del déficit, inmadurez, etc., desde marcos pedagógicos que posibiliten entender la actualidad vital de cada uno de los agentes implicados y, a partir de ahí, diseñar procesos formativos focalizados en el aprendizaje del alumnado, es decir, en el desarrollo de sus capacidades cognitivas, afectivas, comportamentales y relacionales (Imbernón y Medina, 2008; Pérez, 2012).

En segundo lugar, la materialización de la participación del alumnado se va configurando en un escenario dinámico y relacional donde convergen los elementos estructurales de los proyectos de A-S, las ideas pedagógicas del profesorado, las actividades propuestas, las relaciones establecidas, así como los intereses y las capacidades del alumnado y del profesorado. En este sentido, las prácticas de A-S, como vimos anteriormente, se estructuran 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 (Batlle, 2013; Furco, 2007; Herrero y Tapia, 2012; Puig, 2009). Aunque este marco referencial, que sirve para diferenciar esta acción experiencial de otras similares, 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) en el acontecer de la experiencia educativa. Desde esta visión *fuerte*, los proyectos de A-S, a diferencia de otras prácticas que establecen un tipo de *participación simple o consultiva*, no vinculante, en la cual se le asigna un rol pasivo al alumnado (Fielding, 2011), y las decisiones corresponden sólo a los adultos, promueven un tipo de ligadura encuadrada en lo que Rubio et al. (2015) denominan *participación compartida*, en la cual el estudiantado se engancha en acciones iniciadas por los docentes y progresivamente va tomando protagonismo en los procesos de toma de decisiones conectadas a gran parte de los asuntos que afectan al proyecto.

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.) que conllevan un nivel alto de implicación y el tránsito por diferentes tipos de participación (cerrada, delimitada), que en muchas actividades se hayan imbricadas. Desde esta perspectiva, el docente debe facilitar escenarios y oportunidades relevantes para que el estudiantado pueda engancharse en acciones conectadas a su mundo de vida. Esta línea de pensamiento es coincidente con las investigaciones recogidas y analizadas por UNICEF que evidencian que, “con un adecuado acompañamiento adulto, los niños y niñas son capaces de planificar, gestionar y realizar cambios importantes en su medio ambiente” (Casas, 2007, p. 30).

Finalmente, se ha constatado las bondades pedagógicas de la *participación negociada*, ya que promueve la satisfacción del alumnado (“Nos hemos sentido muy bien” Ent. A.P.) y del profesorado (“A mí me viene bien trabajar con este proyecto de A-S porque los menores vienen con ganas a clase y, para mí, como profesional y como persona, no hay nada mejor que los menores vengan con ganas de aprender” Ent. M.) al tomar parte en acciones significativas, relevantes y de utilidad personal y social. Ello concuerda con un variado corpus de investigaciones que señalan los beneficios de la *participación activa*, ya que favorece la implicación del alumnado en distintas dimensiones vinculadas con la mejora de la educación escolar y social (De Alba, García, y Santisteban, 2012; Fielding, 2011; Folgueziras y Luna, 2014; Furco, 2007; Schulz, 2012; Susinos y Ceballos, 2012).

En cuanto a los límites de este estudio y su posible aportación a la comunidad científica, cabe señalar que una limitación es su carácter de estudio de caso a partir de un fenómeno singular, por lo que no se pretende la generalización de sus resultados a otros casos, aunque los resultados se pueden transferir de un contexto a otro, dependiendo del grado de similitud entre ambos (Guba, 1989; Pérez Juste et al., 2012) y, por otro lado, pueden significar una nueva oportunidad para modificar antiguas generalizaciones (Stake, 2010).

En relación a la prospectiva, se indican distintas líneas de investigación para mejorar el estado de la cuestión de la participación de los menores en las prácticas de A-S:

- a) Indagar la influencia que tienen las experiencias de A-S en el alumnado en distintas etapas escolares.

- b) Analizar las razones que sustentan la participación de los distintos agentes implicados.
- c) Estudiar la influencia de las prácticas de A-S en los cambios y mejoras producidas en el centro educativo y en la comunidad.

6. Referencias bibliográficas

- Álvarez, C. y San Fabián, J. L. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28(1), pp.1-12. Recuperado de http://www.ugr.es/~pwlac/G28_14Carmen_Alvarez-JoseLuis_SanFabian.html
- Batlle, R. (2013). *Aprendizaje-Servicio en España: el contagio de una revolución pedagógica necesaria*. Madrid: PPC.
- Carbonell, J. (2001). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid: Morata.
- Casas, F. (2007). La Participación Social de la Infancia: ventajas personales y beneficios colectivos. *Acción Educativa. IV Encuentro la Ciudad de los Niños*. (pp. 28-56). Recuperado de <https://es.scribd.com/doc/74872904/Libro-IV-Encuentro-La-Ciudad-de-los-Ninos-Participacion-social-de-la-infancia>
- Casas, F., González, M. y Carme, M. et al. (2008). *Informe sobre experiencias de participación social efectiva de niños, niñas y adolescentes*. Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.
- Darling-Hammond, L. (2012). *Educación con calidad y equidad. Los dilemas del siglo XXI*. Chile: Centro de Innovación en Educación de Fundación Chile. Recuperado de http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/CR_Articulos/Home/Educacionconcalidadyequidad_LDarlingH.pdf
- De Alba, N., García, F. y Santisteban, A. (2012). *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Vol. I. Sevilla: Diada Editora. Recuperado de http://www.didactica-ciencias-sociales.org/publicaciones_archivos/2012-sevilla-XXIII-Simposio-DCS_I.pdf
- Delors, J. (coord.). (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.
- Dewey, J. (1950). *Las escuelas de mañana*. Buenos Aires: Losada.
- Díaz, F. (2006). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw-Hill Internacional.
- Faure, E. (1972). *Aprender a ser*. Madrid: Alianza.
- 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.
- Folgueiras, P. y Luna, E. (2014). El aprendizaje servicio en educación secundaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 64(2), 1-15. Recuperado de <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/56928/1/641722.pdf>
- Fox, D. J. (1981). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: Eunsa.
- Freire, P. (1990). *Naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Barcelona: Paidós.
- Furco, A. (2007). Impacto de los proyectos de aprendizaje-servicio. En González, A. (Comp.). *Seminarios Internacionales de Aprendizaje y Servicio Solidario*. (pp. 175-183). Buenos Aires: EUBEDA. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001804.pdf>

- Guarro, A. (2005). *Los procesos de cambio educativo en una sociedad compleja*. Madrid: Pirámide.
- Guba, E. (1989). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J. Gimeno y A. Pérez. (Coords.). *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 148-165). Madrid: Akal.
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2014). *Capital profesional*. Madrid: Morata.
- Hart, R. (1993). La participación de los niños. De la participación simbólica a la participación auténtica. *Ensayos innocenti*, 4, 1-48. Santafé de Bogotá. UNICEF. Recuperado de <http://www.unicef-irc.org/publications/538>
- Herrero, M. A. y Tapia, M. N. (2012). *Actas de la II Jornada de Investigadores sobre Aprendizaje-Servicio*, 22 de agosto. Buenos Aires: CLAYSS. Recuperado de http://www.clayss.org.ar/06_investigacion/jornadas/Libro_IIJA-S_COMPLETO.pdf.
- Imbernón, 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. Recuperado de <http://www.unav.es/gep/TheMoralEquivalentOfWar.html>
- Jociles, M. I., Franzé, A. y Poveda, D. (2011). (Coords.). *Etnografías de la infancia y la adolescencia*. Madrid: Catarata.
- Junta de Andalucía (2005). *Actuaciones en Barriadas y Zonas con Necesidades de Transformación Social*. Consejería para la Igualdad y el Bienestar Social.
- Marrero, J. (2010). El currículum que es interpretado. ¿Qué enseñan los centros y los profesores y profesoras?. En J. Gimeno. (Coord.). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 221-245). Madrid: Morata
- Martínez, J. B. (Coord.). (1998). *Evaluar la participación en los centros educativos*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- Martínez, J. B. (2010). El currículum como espacio de participación. La democracia escolar ¿es posible?. En J. Gimeno Sacristán (Coord.). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 162-179). Madrid: Morata.
- Mayor, D., García, T., Sánchez, M. S., Rodríguez, D., Zaballós, M^a. M., Pérez, I. et al. (2012). Programa socioeducativo de carácter comunitario para la recuperación de “El Ingenio-El Puche”. En Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales. *I Edición concurso de proyectos de Educación Social* (pp. 13-59). Barcelona.
- Mayor, D. y Rodríguez, D. (2015). Aprendizaje-Servicio: construyendo espacios de intersección entre la escuela-comunidad-universidad. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19(1), 262-279. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev191ART11.pdf>
- 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
- Najmanovich, D. (2010). Epistemología y Nuevos Paradigmas en Educación. Educar y aprender en la sociedad-red. *Rizoma freireano*, 6, 1-20. Recuperado de <http://www.rizoma-freireano.org/index.php/n-6-sumario-index>
- Novella, A. M., Llena, A., Noguera, E., Gómez, M., Morata, T., Trilla, J. et al. (2014). *Participación infantil y construcción de ciudadanía*. Barcelona: Graó.
- 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.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa* (2ª ed.). Málaga: Aljibe.
- Rogoff, B. (2006). Los tres planos de la actividad sociocultural: “Apropiación Participativa”, “Participación Guiada” y “Aprendizaje”. En J. V. Wertsch, P. Río y A. Álvarez (Coord.). *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas* (pp. 111-128). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- 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>
- Rudduck, J. y Flutter, J. (2007). *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado*. Madrid. Morata.
- Ruíz, J. I. (2003). *Metodología de la investigación cualitativa*. (3ª ed.). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Santos Guerra, M. A. (1999). *El crisol de la participación*. Archidona: Aljibe.
- Schulz, W. (2012). Educación para la ciudadanía y participación ciudadana. Una presentación del estudio ICCS 2009 y sus resultados. En Alba, N., García, F., y Santisteban, A. *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Vol. I, (pp. 47-62). Recuperado de http://www.didactica-ciencias-sociales.org/publicaciones_archivos/2012-sevilla-XXIII-Simposio-DCS_I.pdf
- Shier, H. (2001). Los caminos hacia la participación: Aperturas, Oportunidades y Obligaciones. *Children Society*, 15, 107-117. Recuperado de http://www.harryshier.net/docs/Shier-Caminos_hacia_la_Participacion-Inglaterra-2001.pdf
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Stake, R.E. (2010). *Investigación con estudio de casos* (5ª ed.). Madrid: Morata.
- Susinos, T. y Ceballos, N. (2012). Voz del alumnado y presencia participativa en la vida escolar. Apuntes para una cartografía de la voz del alumnado en la mejora educativa. *Revista de Educación*, 359, 24-44. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2012-359-194
- Tapia, M. N. (2001). *La solidaridad como pedagogía*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- Tedesco, J. C. (2011). Los desafíos de la educación básica en el siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, pp. 31-47. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie55a01.pdf>
- Trilla, J. y Novella, A. M. (2001). Educación y participación social de la infancia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 26, 137-164. Recuperado de <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/56924/1/502327.pdf>
- Trilla, J. y Novella, A. M. (2011). Participación, democracia y formación para la ciudadanía. Los consejos de infancia. *Revista de Educación*, 356, 23-43. Recuperado de http://www.revistaeducacion.educacion.es/re2011/re2011_02.pdf
- Unesco (1989). Convención sobre los Derechos del Niño. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/34_72_s.pdf