



Del centro educativo a la comunidad: Un programa de aprendizaje-servicio para el desarrollo de ciudadanía activa

Esther Luna González

ADVERTIMENT. La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX (www.tdx.cat) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

ADVERTENCIA. La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR (www.tdx.cat) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

WARNING. On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX (www.tdx.cat) service has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized neither its spreading and availability from a site foreign to the TDX service. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service is not authorized (framing). This rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.



DEPARTAMENTO DE MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN Y
DIAGNÓSTICO EN EDUCACIÓN

FACULTAD DE PEDAGOGÍA

*DEL CENTRO EDUCATIVO A LA COMUNIDAD: UN
PROGRAMA DE APRENDIZAJE-SERVICIO PARA EL
DESARROLLO DE CIUDADANÍA ACTIVA*

ESTHER LUNA GONZÁLEZ

Barcelona, 2010

DEPARTAMENTO DE MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN Y
DIAGNÓSTICO EN EDUCACIÓN

FACULTAD DE PEDAGOGÍA

UNIVERSIDAD DE BARCELONA

PROGRAMA DE DOCTORADO
“CALIDAD EDUCATIVA EN UN MUNDO PLURAL”
(Bienio 2003-2005)

*DEL CENTRO EDUCATIVO A LA COMUNIDAD: UN
PROGRAMA DE APRENDIZAJE-SERVICIO PARA EL
DESARROLLO DE CIUDADANÍA ACTIVA*

Realizada por:
ESTHER LUNA GONZÁLEZ

Dirigida por:
DRA. FLOR ÁNGELES CABRERA RODRÍGUEZ
DRA. MARÍA INÉS MASSOT LAFÓN

*A **TODAS** las mujeres que
participan de la vida, en especial, a
quien me ha dado la
OPORTUNIDAD de hacerlo...*

*A mi **FAMILIA**,
por ser el motor de mi
MOTIVACIÓN y **SUPERACIÓN**
en el crecimiento de este proyecto.*

AGRADECIMIENTOS

Mi profundo agradecimiento a mis directoras de tesis, las doctoras Flor Ángeles Cabrera Rodríguez e Inés Massot Lafón, por el aprendizaje que me ha supuesto la realización de esta investigación y por su paciencia, comprensión, dedicación e interés constante desde la cercanía y la afectividad mostrada en todo el proceso. GRACIAS por apostar, por creer en mí y por animarme cuando ha sido necesario.

Al Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación por el apoyo brindado y el continuo interés mostrado hacia el proceso investigador. En especial quisiera agradecer profundamente al Grupo de Investigación GREDI que, desde la dimensión humana que le caracteriza, sin su inestimable ayuda, el soporte incondicional de todos sus miembros y su apuesta por mi formación como investigadora, no hubiera sido posible realizar esta investigación.

Al Departament d'Universitats, Recerca i Societat de la Informació (DURSI) de la Generalitat de Catalunya por haberme brindado la oportunidad de realizar esta investigación a través de una beca FI en el GREDI, haciendo de mi formación como investigadora un proceso más completo y enriquecedor.

Al IES RB¹, concretamente, al alumnado participante de esta investigación, sin cuya colaboración no hubiera sido posible realizar esta tesis doctoral. Y, en especial, al profesor J², porque su inestimable ayuda y su amplia experiencia profesional han permitido diseñar un programa de formación próximo a la realidad educativa y una validación en inmejorables condiciones.

¹ No contamos con la autorización del centro educativo para publicar su nombre. Es por ello por lo que nos remitimos a él con las iniciales RB.

² Al igual que ocurre con el centro educativo, tampoco contamos con la autorización del profesor para la publicación de su nombre, escogiendo la inicial J para agradecer su participación y colaboración constante.

También quisiera agradecer a PhD Howard Adelman, PhD Andrew Furco, M^a Nieves Tapia, PhD Maria Borgström, PhD Pirjo Lahdenperä, Rene León, PhD Helena Salema y Derek Mackenzie quienes me han acogido cálidamente en sus respectivas instituciones contribuyendo en el proceso de investigación con sus aportaciones teóricas y sus experiencias en diferentes proyectos e instituciones, enriqueciéndome hacia diferentes líneas de investigación.

Al Dr. Jaime del Campo, porque su llamada casual en el momento adecuado, se ha transformado en una oportunidad, abriéndome la puerta hacia la investigación y contribuyendo en ésta de manera especial.

Con un cariño especial, a la Dra. Pilar Folgueiras, quien ha resultado ser y continúa siendo, como su nombre indica, un pilar en mi vida que trasciende los muros de la investigación. En primer lugar, su propia investigación de tesis doctoral, que ha sido un referente continuo a lo largo de todo mi proceso investigador. Y, en segundo lugar, su valioso y permanente apoyo emocional y profesional, que resulta indescriptible, convirtiéndose para mí en una gran orientadora, en mi consejera, en mi mentora y en una GRAN AMIGA.

A Berta, mi compañera, mi guía, mi asesora, mi apoyo, mi amiga, con quien, cogidas de la mano, nos hemos apoyado, llorado y reído de los logros obtenidos y de las dificultades presentadas, tanto a lo largo del proceso de tesis como de la vida.

A las "Mide-Girls", quienes también han contribuido a hacer de la investigación un proceso agradable. En especial, a Nanis que, con sus continuas muestras de apoyo, me ha estimulado a continuar para adelante; a Barbara, por su ayuda durante el proceso investigador, tanto en las diversas acciones y gestiones, como en el soporte emocional, que han favorecido a un disfrute final del proceso de tesis; y a Olga por su apoyo incondicional y su ayuda en esta última fase de la investigación.

A mis amigas de la infancia, en especial, a Dolors, Chipie, Ester, Sònia, Carol y Vanessa, quienes con un mensaje, un correo, una llamada o una visita inesperada, me han motivado en el trabajo.

A Lúdia y Míriam, GRACIAS. Gracias por los momentos de evasión almerienses, por estar a mi lado y por el apoyo brindado en todos los momentos difíciles, no sólo a lo largo de todo este proceso, sino por estar siempre ahí.

Sara, tus palabras, tus recomendaciones, tus orientaciones, han sido siempre sabios consejos. Tu continuo e incesable apoyo emocional ha resultado clave en situaciones críticas, siendo siempre una constante desde el inicio de nuestra amistad.

A Noemí, Sandra y Mónica por sus muestras de cariño y apoyo y por compartir este proceso conmigo.

A Carol y Dani por saber respetar mis tiempos, por la paciencia y la comprensión mostrada, y por brindarme su apoyo constante.

A mis compañeras de doctorado M^a Àngels, Alexandra y Markela por el interés y el apoyo mostrado durante el proceso de investigación.

A Laia, Gemma, Angelina y Edurne por su afectuosa ayuda en un momento crítico del proceso investigador.

A M^a Ángeles y Adrián por acompañarme a lo largo de la investigación desde el cariño y la afectividad mostrada.

A Matilde, Enric, Iván, Lucía, Roger, Sara, Drew, Paula, Marina, Martí, y Arnau, GRACIAS, porque vuestra inocencia ha sido un regalo que ha permitido momentos de desconexión agradables ayudando a hacer más placentero este proceso.

A mis “amigas del sur”, a Brenda y a Lyvier quienes, a pesar de la distancia que nos separa, vuestra presencia siempre la he sentido cerca. Gracias por vuestro

continuo interés hacia el proceso de la investigación, vuestra inestimable compañía en todos los momentos y vuestras permanentes motivaciones y sabios consejos.

A Indhira, quien de una forma causal y no casual, se presentó en mi vida. A lo largo de este proceso hemos encontrado su significado y su sentido. Gracias por tu apoyo incondicional y por todas “las lecciones aprendidas”.

Por último, y no por ello menos importante, MI FAMILIA. Muchas son las palabras que puedo decir y no bastarían. Sin conocer el mundo de la investigación, han creído y confiado en mí, han apostado por aquello que estaba haciendo, me han respetado, han sido pacientes y comprensivos. Desde el cariño y la afectividad, me han apoyado de forma incondicional a lo largo de todo el proceso, siendo ellos quienes han permitido que ahora esté escribiendo la investigación que tienen entre sus manos.

No quisiera terminar sin agradecer a todas y a cada una de las personas que, a pesar de no haberles hecho una mención especial, se sienten identificadas al leer estas líneas:

Cada uno y una de vosotros habéis sembrado una semilla en mí que ha contribuido hacia un crecimiento personal en las múltiples facetas de mi vida, siendo mi formación como investigadora una de ellas. A cada una de vosotras, os quiero dar las gracias. Gracias porque, de una forma u otra, habéis sido personas muy significativas haciéndome sentir afortunada al haber estado presentes a lo largo de este proceso; el cual, no ha derivado a una formación única y exclusivamente investigadora, sino que ha resultado ser algo más; un aprendizaje, una formación de vida que, con vuestra participación, a través de conversaciones, de gestos, de miradas y de palabras escritas, han resultado ser la fuente de mi crecimiento personal y desarrollo profesional. A todas vosotras, GRACIAS.



ÍNDICE DE CAPÍTULOS

Introducción.....	27
-------------------	----

PARTE I. MARCO TEÓRICO

Capítulo 1

Fundamentación conceptual: educación para la ciudadanía	39
1.1 La participación ciudadana como elemento clave de transformación.....	42
1.2 La participación como derecho.....	46
1.3 La participación como deber.....	61
1.4 La participación como instrumento de mejora	67
1.5 La participación como necesidad.....	74
1.6 A modo de conclusión.....	81

Capítulo 2

Aprendizaje-servicio: una propuesta pedagógica de participación ciudadana.....	85
2.1 Aprendizaje-Servicio y desarrollo de una participación ciudadana	88
2.2 Definición del Aprendizaje-Servicio: una relación dialógica con la comunidad.....	90
2.3 Necesidad de una clarificación conceptual.....	94
2.4 Historia del Aprendizaje-Servicio.....	96
2.5 ¿Qué es lo novedoso del Aprendizaje-Servicio?.....	109
2.6 La reflexión: un elemento crítico del Aprendizaje-Servicio.....	112
2.7 Ámbitos de aplicación del Aprendizaje-Servicio	114
2.8 Beneficios educativos del Aprendizaje-Servicio	119
2.9 Un marco teórico en proceso de construcción: la investigación en APS...122	
2.10 Niveles de integración del APS en el currículo	128
2.11 Etapas en la realización de un proyecto de Aprendizaje-Servicio	132
2.12 A modo de conclusión.....	142

Capítulo 3

Diseño del Programa “Del Centro Educativo a la Comunidad”	145
3.1 “Del centro educativo a la comunidad”: Un programa de participación ciudadana	146
3.2 Objetivos de aprendizaje.....	148
3.3 Módulos de aprendizaje: contenido.....	149
3.4 Orientaciones para la aplicación del programa	152
3.5 Estructura de los módulos.....	152
3.6 ¿Cómo aplicar el programa?	154
3.7 Material de los módulos	162
3.8 A modo de conclusión.....	162

PARTE II. MARCO EMPÍRICO

Capítulo 4

Aplicación y validación empírica del programa: Investigación Evaluativa	167
4.1 Investigación evaluativa: validación del programa “Del Centro Educativo a la Comunidad”	168
4.1.1 Objetivos de la investigación evaluativa	170
4.2 Diseño de la investigación evaluativa	171
4.2.1 El Plan de evaluación.....	172
4.2.1.1 Cuestiones de evaluación que orientan la investigación	172
4.2.1.2 Fases de desarrollo de la investigación evaluativa.....	175
4.2.1.3 Muestra.....	178
4.2.1.4 Equipo de evaluación.....	178
4.2.2 El Plan de recogida de información.....	179
4.2.2.1 Los criterios e indicadores de evaluación que guían la recogida de información.....	180

Capítulo 5

Estrategias de recogida de información	187
5.1 Análisis documental	188
5.2 La Entrevista	192
5.3 Diario de campo: observación participante y sesiones de coordinación..	202

5.4 Dinámicas de aula.....	210
5.5 Producciones alumnado	214
5.6 Cuestionarios.....	218
5.7 Relación de las estrategias de recogida de información utilizadas con sus objetivos.....	227
5.8 Registro de la información	232
5.9 Análisis de la información	235
5.10 Rigor científico de la investigación.....	238

Capítulo 6

Introducción al escenario	249
6.1 Inicio de la investigación.....	250
6.2 Descripción del contexto global de intervención: Santa Coloma de Gramenet	252
6.3 Descripción del contexto específico de intervención: El Centro Educativo RB	258
6.3.1 Principios, objetivos y organización educativa del centro	258
6.3.2 Claves metodológicas	262
6.3.3 Mis primeras impresiones	264
6.4 Descripción del grupo-clase donde se validará el programa.....	267
6.4.1 Mi presentación al grupo-clase.....	267
6.4.2 Un grupo etiquetado como “conflictivo y con bajo rendimiento e interés académico”	268
6.4.3 Caracterización del alumnado del grupo diana	271
6.5 Coordinación de la aplicación y ajuste del programa.....	273
6.6 A modo de conclusión.....	274

Capítulo 7

Evaluación inicial: adecuación y viabilidad del programa al centro.....	277
7.1 Objetivos, cuestiones evaluativas y técnicas de recogida de información	278
7.2 Adecuación del programa a las necesidades e intereses del centro educativo.....	280
7.2.1 ¿Se adecua el programa a las necesidades, sensibilidades y expectativas del centro educativo?	280
7.2.2 ¿Cómo se plantea la relación del centro con la comunidad?	303

7.2.3 ¿Existe en el centro educativo espacios que fomenten la participación ciudadana?.....	305
7.2.4 A modo de resumen	308
7.3 La viabilidad inicial para la implementación y el desarrollo del programa	309
7.3.1 ¿En qué medida la Institución Educativa dispone y facilita los recursos necesarios para el desarrollo del programa?.....	309
7.3.2 A modo de resumen	314
7.4 A modo de conclusión.....	314

Capítulo 8

Evaluación inicial: diagnóstico del alumnado	317
8.1 Objetivo, cuestión evaluativa y técnicas de recogida de información.....	318
8.2 El estado inicial de conocimientos, actitudes y habilidades del alumnado respecto a la ciudadanía activa	319
Respuestas	364
8.3 A modo de conclusión.....	371

Capítulo 9

Aplicación y evaluación procesual del programa	375
9.1 Objetivos, cuestiones evaluativas y técnicas de recogida de información	376
9.2 Desarrollo del proceso de aplicación del programa	378
9.2.1 Descripción de la ejecución del programa	378
9.2.2 Metodología, temporalización y espacios de aplicación.....	387
9.3 Valoración de la factibilidad del programa	392
9.3.1 ¿Es posible aplicar el programa tal como se ha diseñado?	392
9.3.2 ¿En qué medida se ajusta la práctica del programa con lo previsto en su formulación teórica?.....	393
9.3.3 ¿Qué cambios se introducen en el programa a fin de optimizar su aplicación?.....	396
9.4 Logros que se van consiguiendo.....	397
9.4.1 ¿Cómo reacciona el alumnado ante el programa?.....	397
9.4.2 ¿Qué cambios se observan en el alumnado?	413
9.5 A modo de conclusión.....	434

Capítulo 10

Evaluación de los resultados.....	437
10.1 Objetivos, cuestiones evaluativas y técnicas de recogida de información	438
10.2 Cambios producidos en el alumnado con la aplicación del programa	440
10.2.1 Cambios observados en el centro educativo y/o en relación con la comunidad.....	440
10.2.2 Cambios observados en el alumnado como efectos del programa	441
10.3 Las “buenas prácticas” para una futura aplicación del programa.....	464
10.3.1 Aspectos relacionados con el éxito/dificultades del programa	464
10.3.2 Condiciones del centro propicias para la aplicación del programa	474
10.4 Tres años más tarde, ¿qué pasó con el alumnado y el programa?	475
10.5 A modo de conclusión.....	476

Capítulo 11

Conclusiones, límites y prospectiva	479
11.1 Reflexiones finales.....	480
11.2 Límites.....	495
11.3 Prospectiva.....	499

Chapter 11

Conclusions, limits and perspective	503
11.1 Final Reflections	504
11.2 Limits	520
11.3 Perspectives for the Future.....	523

BIBLIOGRAFÍA	527
---------------------------	------------

ÍNDICE DE TABLAS Y GRÁFICOS

CUADROS

CAPÍTULO 1

Cuadro 1.1 <i>Elementos de análisis de la participación ciudadana</i>	43
Cuadro 1.2 <i>Elementos de la participación como derecho promueve la inclusión</i>	49
Cuadro 1.3 <i>Elementos que nos aporta la creación de espacios participativos para la facilitación de la convivencia</i>	57
Cuadro 1.4 <i>Aspectos que implica la creación de espacios para la convivencia y la inclusión</i>	60
Cuadro 1.5 <i>Elementos de análisis de la participación</i>	82

CAPÍTULO 2

Cuadro 2.1 <i>El APS como agente motivador del proceso de aprendizaje del alumnado</i>	116
Cuadro 2.2 <i>Necesidad de un marco conceptual de referencia en la investigación</i> ...	128
Cuadro 2.3 <i>Propuesta de las etapas de APS (Tedesco, Hernaiz, Tapia y Rial, 2006)</i>	132
Cuadro 2.4 <i>Momentos, etapas y fases de un proyecto APS según Puig, Martí y Batlle (2009)</i>	135
Cuadro 2.5 <i>Propuesta de etapas en un proyecto de Aprendizaje-Servicio: tareas implicadas</i>	139

CAPÍTULO 3

Cuadro 3.1 <i>Secuencia formativa de los módulos</i>	150
Cuadro 3.2 <i>Relación de los módulos del programa con los objetivos específicos que persigue</i>	151
Cuadro 3.3 <i>Sesiones de los módulos</i>	153
Cuadro 3.4 <i>Ejemplo de aspectos a trabajar con los resultados de los instrumentos</i>	154
Cuadro 3.5 <i>Relación contenidos y preguntas del cuestionario</i>	156
Cuadro 3.6 <i>Fases de la evaluación durante la aplicación del programa</i>	159
Cuadro 3.7 <i>Orientaciones para el portafolios</i>	161
Cuadro 3.8 <i>Características del APS</i>	163

CAPÍTULO 4

Cuadro 4.1 <i>Plan de evaluación: objetos, cuestiones y momentos de evaluación en relación a los objetivos de la investigación</i>	173
Cuadro 4.2 <i>Diseño general de investigación: fases del proceso</i>	177
Cuadro 4.3 <i>Relación de estrategias, fuentes y muestra de recogida de información</i>	180
Cuadro 4.4 <i>Criterios e indicadores de evaluación que guían la recogida de información</i>	181

CAPÍTULO 5

Cuadro 5.1 <i>Objetivo, fuentes de información y fase de aplicación del análisis documental</i>	190
Cuadro 5.2 <i>Sistema de categorías del análisis documental (evaluación inicial)</i>	191
Cuadro 5.3 <i>Objetivos, fuentes de información y fases de aplicación de la entrevista</i>	193
Cuadro 5.4 <i>Relación de modalidades de entrevistas con las finalidades</i>	196
Cuadro 5.5 <i>Objetivos de las entrevistas (inicial, de proceso y de resultados)</i>	199
Cuadro 5.6 <i>Sistema de categorías de análisis de la participación (entrevista)</i>	200
Cuadro 5.7 <i>Sistema de categorías de análisis del programa (entrevista)</i>	201
Cuadro 5.8 <i>Objetivos, fuentes de información y fases de aplicación del diario de campo</i>	204
Cuadro 5.9 <i>Objetivos del diario de campo (inicial, de proceso y de resultados)</i>	207
Cuadro 5.10 <i>Sistema de categorías de análisis de la participación (diario de campo)</i>	208
Cuadro 5.11 <i>Sistema de categorías de análisis del programa (diario de campo)</i>	209
Cuadro 5.12 <i>Cuatro reflexiones a tener en cuenta en las dinámicas participativas Martí (2001: 12-13)</i>	210
Cuadro 5.13 <i>Objetivos, fuentes de información y fase de aplicación de las dinámicas</i>	212
Cuadro 5.14 <i>Sistema de categorías de las dinámicas de aula (evaluación inicial)</i> ..	213
Cuadro 5.15 <i>Objetivos, fuente de información y fases de aplicación del análisis de las producciones del alumnado</i>	215
Cuadro 5.16 <i>Objetivos de las producciones del alumnado (evaluación de proceso y de resultados)</i>	216
Cuadro 5.17 <i>Sistema de categorías de análisis de la participación (producciones del alumnado)</i>	217
Cuadro 5.18 <i>Sistema de categorías de análisis del programa (producciones del alumnado)</i>	218
Cuadro 5.19 <i>Objetivos, fuente de información y fases de aplicación del cuestionario</i>	221

Cuadro 5.20 <i>Objetivos de los cuestionarios (evaluación inicial, de proceso y de resultados)</i>	223
Cuadro 5.21 <i>Sistema de categorías de análisis de la participación (cuestionarios)</i> .	224
Cuadro 5.22 <i>Sistema de categorías de análisis del programa (cuestionarios)</i>	224
Cuadro 5.23 <i>Relación de las estrategias utilizadas en cada una de las fases de la investigación</i>	226
Cuadro 5.24 <i>Relación de estrategias y objetivos en la primera fase de la investigación: evaluación inicial del programa</i>	227
Cuadro 5.25 <i>Relación de estrategias y objetivos en la segunda fase de la investigación: evaluación de proceso del programa</i>	229
Cuadro 5.26 <i>Relación de estrategias y objetivos en la tercera fase de la investigación: evaluación final del programa</i>	231
Cuadro 5.27 <i>Criterios y procedimientos para validar la información</i>	239

CAPÍTULO 6

Cuadro 6.1 <i>Relación de los distritos de la ciudad de Santa Coloma de Gramenet con los barrios</i>	251
Cuadro 6.2 <i>Principios pedagógicos del Centro para el alumnado de 2º ciclo de Secundaria</i>	258
Cuadro 6.3 <i>Objetivos a lograr en el alumnado de 2º ciclo de Secundaria</i>	259
Cuadro 6.4 <i>Medidas pedagógicas en el alumnado de 2º ciclo de Secundaria</i>	259
Cuadro 6.5 <i>Órganos de gestión del Centro Educativo</i>	260
Cuadro 6.6 <i>Proyectos y programas del IES RB</i>	262
Cuadro 6.7 <i>Recursos del Centro Educativo RB</i>	264
Cuadro 6.8 <i>Motivos para estudiar</i>	270

CAPÍTULO 7

Cuadro 7.1 <i>Estrategias y fuentes de recogida de información (evaluación inicial)</i> .	279
Cuadro 7.2 <i>Aspectos que responden a las necesidades e intereses para la adecuación del programa al centro educativo</i>	280
Cuadro 7.3 <i>Relación de los objetivos, las cuestiones de evaluación y los elementos de análisis</i>	316

CAPÍTULO 8

Cuadro 8.1 <i>Estrategias y fuentes de recogida de información (evaluación inicial)</i> .	319
Cuadro 8.2 <i>Dimensiones de análisis y aspectos claves</i>	320

CAPÍTULO 9

Cuadro 9.1 <i>Estrategias y fuentes de recogida de información (evaluación de proceso)</i>	377
Cuadro 9.2 <i>Desarrollo de la aplicación del programa</i>	379

CAPÍTULO 10

Cuadro 10.1 <i>Estrategias y fuentes de recogida de información (evaluación de resultados)</i>	439
Cuadro 10.2 <i>Relación de los aspectos de éxito y dificultades del programa</i>	465
Cuadro 10.3 <i>Aspectos del programa que han gustado al alumnado y los que no les ha gustado</i>	468

FIGURAS

CAPÍTULO 1

Figura 1.1 <i>Elementos de la participación</i>	44
Figura 1.2 <i>Elementos de la participación como derecho</i>	47
Figura 1.3 <i>Elementos que desarrollan los espacios inclusivos</i>	49
Figura 1.4 <i>Elementos que nos aporta la creación de espacios participativos para la facilitación de la convivencia</i>	56
Figura 1.5 <i>Elementos que desarrolla la participación como deber</i>	62
Figura 1.6 <i>Elementos que desarrolla la participación entendida como instrumento de mejora</i>	69
Figura 1.7 <i>Elementos que desarrolla la participación entendida como necesidad</i>	76

CAPÍTULO 2

Figura 2.1 <i>La relación dialógica del APS: el centro educativo y la comunidad</i>	93
Figura 2.2 <i>Clasificación actividades comunitarias (Sigmon, 1994)</i>	95
Figura 2.3 <i>Modelo del Programa de Diploma</i>	117

CAPÍTULO 5

Figura 5.1 <i>El proceso de análisis de datos (Miles y Huberman, 1984)</i>	236
--	-----

FOTOS

CAPÍTULO 9

Foto 9.1 <i>Analizando la adecuación de la necesidad detectada</i>	389
Foto 9.2 <i>Elaboración del "atomium"</i>	389

GRÁFICOS

CAPÍTULO 6

Gráfico 6.1 <i>Distribución de la población según el lugar de nacimiento</i>	255
--	-----

Gráfico 6.2 Distribución de las entidades por barrios	256
---	-----

CAPÍTULO 10

Gráfico 10.1 Comparación entre la <i>x</i> inicial y final de los lugares a los que vinculan su pertenencia (pregunta 17, cuestionario 1)	442
Gráfico 10.2 Comparación entre la <i>x</i> inicial y final de los aspectos que favorecen la vinculación a la comunidad (pregunta 20, cuestionario 1)	443
Gráfico 10.3 Comparación entre la <i>x</i> inicial y final sobre la importancia de que su centro participe en actividades del barrio (pregunta 13, cuestionario 1)	444
Gráfico 10.4 Comparación del número de respuestas iniciales y finales en torno a la ciudadanía inclusiva o excluyente (pregunta 21, cuestionario 1)	449
Gráfico 10.5 Comparación del número de respuestas iniciales y finales sobre la diversidad cultural en el barrio (pregunta 14, cuestionario 1)	450
Gráfico 10.6 Comparación del posicionamiento inicial y final sobre la apertura hacia personas de origen cultural diferente (pregunta 15, cuestionario 1)	451
Gráfico 10.7 Comparación del posicionamiento inicial y final sobre la identificación del alumnado con los modelos propuestos (pregunta 16, cuestionario 1)	451
Gráfico 10.8 Comparación entre la <i>x</i> inicial y final sobre la valoración del fenómeno inmigratorio en el barrio (pregunta 19, cuestionario 1)	452
Gráfico 10.9 Comparación entre la <i>x</i> inicial y final sobre la valoración del fenómeno inmigratorio en el centro educativo (pregunta 22, cuestionario 1)	453
Gráfico 10.10 Progreso del alumnado (producciones del alumnado-módulo 5)	454
Gráfico 10.11 X de las respuestas obtenidas en la evaluación inicial de la aplicación del cuestionario 1 sobre la consideración de los derechos y los deberes (pregunta 5, cuestionario 1)	457
Gráfico 10.12 X de las respuestas obtenidas en la evaluación de resultados de la aplicación del cuestionario 1 sobre la consideración de los derechos y los deberes (pregunta 5, cuestionario 1)	457
Gráfico 10.13 Comparación entre la <i>x</i> inicial y final sobre la utilidad de la participación en la resolución de conflictos (pregunta 10, cuestionario 1)	458
Gráfico 10.14 Comparación entre la <i>x</i> inicial y final sobre los valores ciudadanos (pregunta 12, cuestionario 1)	459
Gráfico 10.15 Comparación entre la <i>x</i> inicial y final en relación a los principios que subyacen en la democracia (pregunta 6, cuestionario 1)	461
Gráfico 10.16 Comparación entre la <i>x</i> inicial y final sobre la confianza en instituciones democráticas (pregunta 2, cuestionario 1)	463

MAPAS

CAPÍTULO 6

Mapa 6.1 <i>Situación geográfica de a ciudad de Santa Coloma de Gramenet</i>	254
Mapa 6.2 <i>Distribución de los barrios de la ciudad de Santa Coloma de Gramenet.</i>	254
Mapa 6.3 <i>Distribución de los distritos de la ciudad de Santa Coloma de Gramenet</i>	254
Mapa 6.4 <i>Ubicación del IES RB (marcado con A)</i>	258

TABLAS

CAPÍTULO 2

Tabla 2.1 <i>Tipos de estudios realizados</i>	124
Tabla 2.2 <i>Muestras utilizadas</i>	125
Tabla 2.3 <i>Técnicas de recogida de información</i>	125
Tabla 2.4 <i>Naturaleza metodológica de las investigaciones</i>	126
Tabla 2.5 <i>Temas de las investigaciones</i>	127

CAPÍTULO 3

Tabla 3.1 <i>Ejemplo de rejilla de evaluación de portafolio (Bartolomé, Cabrera y Sandín, 2007: 73)</i>	162
---	-----

CAPÍTULO 6

Tabla 6.1 <i>Relación del tipo de entidades por barrios II</i>	257
Tabla 6.2 <i>Relación del tipo de entidades por barrios I</i>	257
Tabla 6.3 <i>Registro de la información sobre las sesiones de coordinación de aplicación del programa y su reajuste final</i>	273

CAPÍTULO 8

Tabla 8.1 <i>Lugares a los que vinculan su pertenencia (pregunta 17, cuestionario 1)</i>	321
Tabla 8.2 <i>Aspectos que favorecen la vinculación (pregunta 20, cuestionario 1)</i>	321
Tabla 8.3 <i>Importancia de que su centro participe en actividades del barrio (pregunta 13, cuestionario 2)</i>	325
Tabla 8.4 <i>Afirmaciones con las que el alumnado se siente identificado (pregunta 9, cuestionario 2)</i>	328
Tabla 8.5 <i>Valoración del esfuerzo del alumnado por parte del profesorado (pregunta 26, cuestionario 2)</i>	329
Tabla 8.6 <i>¿Tienes reparos en manifestar tus opiniones ante los compañeros/as de clase? (pregunta 18, cuestionario 2)</i>	329
Tabla 8.7 <i>¿Te sientes a gusto con tus profesores/as? (pregunta 32, cuestionario 2)</i> .	329

Tabla 8.8 <i>¿Tienes una relación abierta y de confianza con el profesorado? (pregunta 25, cuestionario 2)</i>	329
Tabla 8.9 <i>¿Compartirías tus problemas con el profesorado? (pregunta 34, cuestionario 2)</i>	329
Tabla 8.10 <i>Si el alumnado pregunta al profesor cuando no entiende algo (pregunta 24, cuestionario 2)</i>	329
Tabla 8.11 <i>¿Ayudas a tus compañeros/as de clase? (pregunta 2, cuestionario 2)</i> ...	331
Tabla 8.12 <i>Situaciones en las que sueles ayudar a los compañeros/as (pregunta 3, cuestionario 2)</i>	331
Tabla 8.13 <i>¿Sientes que recibes ayuda de tus compañeros/as? (pregunta 4, cuestionario 2)</i>	331
Tabla 8.14 <i>¿En qué situaciones te ayudan tus compañeros? (pregunta 3, cuestionario 2)</i>	332
Tabla 8.15 <i>Cómo se sienten con los compañeros de clase (pregunta 28, cuestionario 2)</i>	332
Tabla 8.16 <i>Relación con compañeros de clase (pregunta 31, cuestionario 2)</i>	332
Tabla 8.17 <i>¿Compartirías algún problema con tus compañeros/as? (pregunta 33, cuestionario 2)</i>	332
Tabla 8.18 <i>Valoración del alumnado sobre sí mismo (pregunta 19, cuestionario 2)</i>	335
Tabla 8.19 <i>Satisfacción del trabajo realizado en clase (pregunta 20, cuestionario 2)</i>	335
Tabla 8.20 <i>Concepto sobre su nivel de formación (pregunta 21, cuestionario 2)</i>	336
Tabla 8.21 <i>Razones por el trabajo bien realizado (pregunta 22, cuestionario 2)</i>	336
Tabla 8.22 <i>Valoración del propio alumnado sobre su rendimiento escolar (pregunta 23 cuestionario 2)</i>	336
Tabla 8.23 <i>Respuestas en torno a la ciudadanía inclusiva o excluyente (pregunta 21, cuestionario 1)</i>	338
Tabla 8.24 <i>Diversidad cultural en el barrio (pregunta 14, cuestionario 1)</i>	338
Tabla 8.25 <i>Grado de preferencia del alumnado hacia personas según su origen (pregunta 15, cuestionario 1)</i>	339
Tabla 8.26 <i>Identificación con los modelos propuestos (pregunta 16, cuestionario 1)</i>	339
Tabla 8.27 <i>Valoración del fenómeno inmigratorio en el barrio (pregunta 19, cuestionario 1)</i>	340
Tabla 8.28 <i>Valoración del fenómeno inmigratorio en el Centro Educativo (pregunta 22, cuestionario 1)</i>	342
Tabla 8.29 <i>Respuestas en torno a la consideración de los derechos y deberes (pregunta 5, cuestionario 1)</i>	343

Tabla 8.30 <i>Utilidad de la participación en la resolución de conflictos (pregunta 10, cuestionario 1)</i>	345
Tabla 8.31 <i>Valores ciudadanos (pregunta 12, cuestionario 1)</i>	345
Tabla 8.32 <i>Cómo acostumbra el alumnado a trabajar en el aula (pregunta 1, cuestionario 2)</i>	346
Tabla 8.33 <i>Composición de amigos/as (pregunta 15, cuestionario 2)</i>	351
Tabla 8.34 <i>Motivos de falta de participación en las actividades del centro (pregunta 13, cuestionario 2)</i>	353
Tabla 8.35 <i>Participación en actividades y/o grupos (pregunta 8, cuestionario 1)</i> ..	354
Tabla 8.36 <i>Utilidad de los órganos democráticos (pregunta 4, cuestionario 1)</i>	355
Tabla 8.37 <i>Dificultades para la participación (pregunta 9, cuestionario 1)</i>	358
Tabla 8.38 <i>Personas que deberían gobernar un país (pregunta 3, cuestionario 1)</i> ..	364
Tabla 8.39 <i>Comprensión de los principios que subyacen en la democracia (pregunta 6, cuestionario 2)</i>	365
Tabla 8.40 <i>Concepto sobre la libertad individual (pregunta 7, cuestionario 2)</i>	366
Tabla 8.41 <i>Confianza en las instituciones democráticas (pregunta 2, cuestionario 1)</i>	367
Tabla 8.42 <i>Actividades de su centro en que participan (pregunta 11, cuestionario 1)</i>	368

CAPÍTULO 10

Tabla 10.1 <i>Grado de cumplimiento de la normativa de aula (producciones del alumnado-módulo 5)</i>	456
Tabla 10.2 <i>Actitudes y valores que promueve el éxito del programa en el alumnado. Producciones alumnado (Módulo 5)</i>	469

ÍNDICE DE ANEXOS³

A- MATERIALES ELABORADOS PARA LA TESI

A-I Relación de programas y manuales sobre aprendizaje-servicio

A-II Material dirigido al alumnado

A-III Material dirigido al profesorado

B- DOCUMENTACIÓN

B-I Proyecto Educativo de Centro (PEC)

B-II Reglamento de Régimen Interno (RRI)

B-III Informes del alumnado

B-IV Anuario 2005 del Ayuntamiento de Santa Coloma de Gramenet

C- INSTRUMENTOS Y DATOS DE LA INVESTIGACIÓN

C-I Cuestionario 1 “La Juventud hacia la ciudadanía”

C-II Cuestionario 2 “Convivencia y Competencias Ciudadanas”

C-III Registro de los acuerdos en las sesiones de coordinación

C-IV Guiones de las entrevistas

C-V Registro de las entrevistas

C-VI Transcripción de las entrevistas

C-VII Diario de campo

C-VIII Dinámicas de aula

C-IX Registro de las dinámicas de aula

C-X Transcripción de las pruebas pilotos de las dinámicas de aula

C-XI Transcripción de las dinámicas de aula

C-XII Ejemplos de producciones del alumnado

C-XIII Versiones del cuestionario 2 “Convivencia y Competencias Ciudadanas”

C-XIV *Outputs* del ATLAS-TI

C-XV Tablas de contenido de la aplicación inicial de los cuestionarios

C-XVI Tablas de contenido de la aplicación de resultados del cuestionario 1 “La Juventud hacia la ciudadanía”

C-XVII Tablas de contenido de la aplicación de proceso del cuestionario 2 “Convivencia y Competencias Ciudadanas”

³ Los anexos se incluyen en el CD que adjuntamos.



INTRODUCCIÓN

Mi inquietud hacia la investigación surge de la propia práctica profesional llevando a cabo tareas de educadora en dos servicios educativos en el ámbito de la educación no formal dirigidos a la población infantil y juvenil de la Concejalía de Servicios Sociales del Ayuntamiento de Calafell (2000-2003). A lo largo de mi trabajo como educadora me planteo una serie de cuestiones que el propio ritmo de trabajo impide que pueda reflexionar en torno a ellos y así mejorar mi práctica profesional.

Dos son las cuestiones que me inquietan durante mi trabajo en esta institución: la gestión positiva de los conflictos y la participación ciudadana. En relación a la

primera, uno de los servicios educativos donde trabajo se dirige a toda la población entre los 3-12 años, reservando algunas plazas a niños y niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales (tanto de tipo cognitivo, afectivo como conductual) y de diferentes orígenes culturales. Esta heterogeneidad grupal supone una riqueza para todos los y las participantes, sin embargo, no se vive como tal; más bien implica que surjan dificultades de convivencia. Estas dificultades se manifiestan en una serie de conductas y comportamientos propios de una actitud segregacionista y/o asimilacionista que, continuamente, desemboca en conflicto.

La segunda cuestión que me inquieta, hace referencia al otro servicio educativo, dirigido sólo a la población juvenil (a partir de los 12 años), que tiene como finalidad la creación de un espacio de ocio y de encuentro. Durante la puesta en marcha de este servicio, se detecta una gran dificultad de participación de la juventud en su propia comunidad.

El mismo ritmo de trabajo en los diferentes servicios, limita la reflexión y la profundización, sobre las causas de estas dificultades a fin de poder replantear la propia práctica profesional. Esta limitación me genera un estado de insatisfacción que se transforma en una inquietud personal y profesional. Es en este momento, a mediados de septiembre de 2003, cuando el Dr. Jaume Del Campo, quien ha sido mi profesor en la asignatura *Mediación y gestión positiva del conflicto* en la licenciatura de Pedagogía de la Universidad de Barcelona, me propone que me presente en la convocatoria de becas predoctorales FI⁴ (Formación de Investigadores/as) de la Generalitat de Catalunya con el objetivo de comenzar mi formación investigadora.

Una vez finalizados los trámites, el Grupo de Investigación en Educación Intercultural (GREDI)⁵ de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona, al cual pertenecen, entre otros, el Dr. Jaume del Campo, la Dra. Flor

⁴ Para más información, visitar la web <http://agaur.gencat.net>

⁵ GREDI: Grupo de Investigación en Educación Intercultural. Se trata de un grupo de investigación del Departamento de Métodos y Diagnóstico en Educación (MIDE) de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona, reconocido como grupo de investigación consolidado por la Generalitat de Catalunya en la convocatoria SGR 2009 con número de expediente 2009SGR00609. Para más información, visitar www.gredi.net

Cabrera y la Dra. Inés Massot, me propone participar en la investigación *Institució escolar i percepció del risc* subvencionada por la Escuela de Policía de Catalunya. La participación en esta investigación es mi primera entrada en el campo de la investigación, siendo un tema que me interesa desde el principio, ya que, a pesar de estar centrado en el ámbito formal, supone trabajar constructos como el de escuelas seguras⁶ y violencia escolar, aspectos vinculados a una de mis inquietudes iniciales, la gestión positiva de los conflictos.

A la vez que participo de esta investigación, inicio el doctorado *Calidad educativa en un mundo plural* ofertado por el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE) de la Universidad de Barcelona. A partir de aquí, decido apostar por mi formación en investigación, con el fin de dar una respuesta a mis inquietudes personales y profesionales.

A raíz de obtener la beca predoctoral FI de la Generalitat de Catalunya, en abril de 2004 me incorporo al GREDI. Esta incorporación conlleva mi participación en el proyecto I+D *La Formación para una ciudadanía intercultural en el 2º ciclo de la ESO* subvencionada por el Ministerio de Ciencia y Tecnología (2005-2008), que tiene como finalidad la validación de materiales educativos en el ámbito de la educación para la ciudadanía. La participación en esta investigación no sólo satisface la segunda de mis inquietudes iniciales, sino que despierta en mí el interés por trabajar el tema de la participación ciudadana como mejora de la convivencia escolar en los contextos formales. Si bien, mi inquietud inicial radica en el ámbito no formal, me planteo la necesidad de trabajar desde los centros educativos, en la medida que supone abarcar a toda la población infantil y juvenil, ya que están en edad de escolarización obligatoria.

A medida que avanzo en los cursos de doctorado, voy indagando hacia la línea de investigación de formación para una ciudadanía activa, responsable, crítica e

⁶ Las escuelas seguras es una línea de trabajo pionera en los Estados Unidos que tiene como finalidad fomentar un sentimiento de comunidad y conectar con escuelas y organizaciones para trabajar conjuntamente en la mejora y el mantenimiento de contextos de aprendizajes seguros.

intercultural, siendo, el modelo que ha desarrollado el GREDI en esta temática, el pilar teórico que fundamenta mis trabajos. Durante este proceso formativo, las propias investigaciones que voy realizando me dan a conocer la necesidad de desarrollar una conciencia ciudadana activa en los y las jóvenes de nuestra comunidad. A partir de aquí concreto la población de mi proyecto de tesis (2º ciclo de Secundaria), así como el contexto de intervención (Santa Coloma de Gramenet).

Mi motivación hacia el proyecto de tesis y hacia la participación en el proyecto I+D implica el diseño del programa de formación para una participación ciudadana en el 2º ciclo de la ESO *Del Centro Educativo a la Comunidad*. Este diseño se elabora de forma conjunta con la Dra. Flor Cabrera, el Dr. Jaume del Campo, un profesor de secundaria de un IES de Santa Coloma de Gramenet y yo.

Durante su diseño, el profesor de secundaria propone validarlo en su clase de 3º de la ESO del IES donde trabaja. Esta clase presenta una serie de características particulares: está formada, inicialmente, por 9 alumnos/as, caracterizados por una falta de interés hacia el estudio académico y un alto nivel de conflictividad y de absentismo escolar. Después de varias entrevistas con las directoras de tesis y con el profesor del IES, valoramos el reto que supone la validación del programa en un grupo-clase con estas características, y decidimos aplicarlo en este centro educativo.

Paralelamente y en correlación con el tiempo, en el momento que finalizamos el diseño del programa, me conceden una beca BE (Becas Predoctorales de Estancias en el Extranjero de la Generalitat de Catalunya) para realizar una estancia en el centro de investigación SMHP (*Center for Mental Health in Schools*) de la Universidad de Los Ángeles -California- de aproximadamente dos meses (noviembre-diciembre 2005). La estancia en este centro de investigación me permite conocer programas de mejora de la convivencia escolar, y profundizar en una nueva metodología innovadora para la formación de una ciudadanía activa: el aprendizaje-servicio. En este momento tomo

consciencia del carácter que define el propio proceso investigador: por un lado, el interés inicial que me conduce hacia el ámbito de la investigación (resolución de conflictos y participación ciudadana) y por el otro, el descubrimiento de respuestas educativas innovadoras (como es el caso del aprendizaje-servicio). Paralelamente, el proceso investigador me permite alcanzar un espacio de reflexión que, el propio ritmo de la práctica profesional, me impedía encontrar.

Durante la estancia en el centro SMHP, diferentes experiencias y consultas bibliográficas me conducen a contactar con el PhD Andrew Furco, coordinador del *Service-Learning Research and Development Center* de la Universidad de Berkeley California, quien me brinda la oportunidad de conocer experiencias de aprendizaje-servicio en el ámbito universitario. La estancia en esta universidad es relativamente corta, pero resulta ser bastante fructífera. Me permite, en primer lugar, recopilar proyectos y bibliografía entorno a la temática, así como contactar con un centro pionero en materia de aprendizaje-servicio en Latinoamérica: *Centro Latinoamericano de aprendizaje por Servicio Solidario (CLAYSS)*⁷; y, en segundo lugar, corroborar que el programa que hemos diseñado para su validación, promueve la metodología de trabajo de aprendizaje-servicio.

Motivada con el trabajo que estamos realizando en la tesis y por la posibilidad de solicitar, de nuevo, una beca BE para llevar a cabo una estancia en otro centro extranjero, se cree adecuado visitar el centro CLAYSS y poder profundizar en esta nueva línea de investigación. La estancia comprende un periodo de dos meses (octubre-diciembre 2006) y resulta muy productiva y enriquecedora, ya que me permite visitar instituciones y organizaciones de educación formal y no formal centradas en el desarrollo de proyectos de aprendizaje-servicio en diferentes niveles educativos. También profundizo en la búsqueda bibliográfica, concretamente, me centro en programas y proyectos de aprendizaje-servicio para el desarrollo de la participación ciudadana juvenil.

⁷ Para más información, visitar www.clayss.org (Buenos Aires, Argentina).

En el año 2007, intento indagar sobre diferentes experiencias participativas ciudadanas en contextos multiculturales que impliquen a toda la comunidad. En este momento solicitamos de nuevo otra estancia en el extranjero en el marco de las convocatorias BE. En esta ocasión, la estancia se realiza en el *Institut Kultur och Kommunikation* coordinado por Maria Borgström de la Universidad Södertöns Högskola de Estocolmo (Suecia) por un periodo de cuatro meses (junio-octubre 2007). La experiencia en esta institución resulta muy enriquecedora, ya que esta universidad se caracteriza por su perfil multicultural (en cuanto a personas y contenidos).

Durante la estancia podemos profundizar en el constructo de participación ciudadana desde la práctica real en dos poblaciones, Botkyrka y Fittja gård, y desde la perspectiva de dos centros educativos pertenecientes a estas comunidades. El primero de ellos, es el centro educativo de educación formal "Kvarnhagsskolan" (Botkyrka), y el segundo es la institución educativa de carácter no formal "Mångkulturellt centrum" (Fittja gård). Cabe destacar, no sólo la profundización conceptual, sino también la experiencia directa en los procesos participativos y la búsqueda bibliográfica en torno a la temática.

Sumadas a estas tres estancias en diferentes centros de investigación, cabe mencionar también la importancia que ha supuesto en el proceso de investigación, la realización de dos estancias, por cuenta propia, en la University City of London (junio-septiembre de 2006) y el "Centro de Investigação em Educação" da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa (marzo-abril 2007). En ambos centros se lleva a cabo una extensa revisión bibliográfica sobre la educación para la ciudadanía haciendo especial hincapié en la dimensión participativa.

El resultado de las diferentes estancias realizadas ha permitido la apertura de nuevas perspectivas en el campo educativo, así como romper fronteras para observar y aprender de otras experiencias fuera de nuestra comunidad. A su vez, tanto las estancias, que han ido alimentando mi motivación hacia la investigación sobre la participación ciudadana de los jóvenes en su comunidad,

como el descubrimiento de la metodología de aprendizaje-servicio, como una estrategia metodológica para llevarla a cabo, y mi participación en diferentes proyectos de investigación en el GREDI, se han convertido en los motores que han estimulado el trabajo que a continuación presentamos, resultado de un esfuerzo colectivo y de una manera de entender y sentir la vida.

A continuación, realizamos una breve descripción del contenido y de la estructura de la investigación a fin de facilitar su lectura y el proceso de construcción de la misma.

En el primer capítulo, realizamos una aproximación teórica y conceptual del término de participación ciudadana, que incluye una exhaustiva profundización tanto en la conceptualización, así como las propuestas concretas. Este análisis se centra en los aspectos claves que configuran la participación ciudadana entendida como derecho, como deber, como instrumento de mejora y como necesidad; convirtiéndose en un aprendizaje y una herramienta clave para la transformación social y educativa en sus distintos niveles.

Situadas en un constructo de participación ciudadana y analizados los diferentes elementos que intervienen, en el segundo capítulo, presentamos y describimos el aprendizaje-servicio como una propuesta pedagógica que fomenta la participación ciudadana. En este capítulo presentamos la evolución histórica de esta metodología; las diferentes experiencias que se llevan a cabo en los cinco continentes, y la definición del término de aprendizaje-servicio con las características, los ámbitos de aplicación y los niveles de integración que la caracterizan. Esta profundización nos permite, a la luz de las diferentes experiencias analizadas, proponer las fases claves para el desarrollo de un proyecto de aprendizaje-servicio.

Expuestas las bases teóricas que sustentan la investigación, nos situamos en el capítulo tres, donde se presenta el programa de formación para la participación ciudadana en el 2º ciclo de la ESO *Del Centro Educativo a la Comunidad*. Se

expone el propio programa de formación, con sus respectivos objetivos, estructura y módulos de aprendizaje, así como las orientaciones para su aplicación.

En el capítulo cuarto, se presenta el proceso de investigación evaluativo que seguimos para la validación empírica del programa, y que incluye los objetivos y el diseño de la investigación, con su correspondiente plan de evaluación (cuestiones evaluativas que orientan la investigación, sus fases de desarrollo, la muestra y el equipo de evaluación) y de recogida de información, donde se detallan los criterios e indicadores de evaluación que guían la recogida de información.

Definido el proceso de investigación evaluativo que seguimos, nos situamos en el capítulo quinto, exponiendo las diferentes estrategias de recogida y análisis de información que utilizamos, y los elementos básicos que aseguran el rigor científico en una investigación de carácter evaluativa.

Con el capítulo seis, iniciamos el proceso de evaluación, en concreto, la evaluación inicial que comprende el proceso de negociación y la entrada al escenario. Iniciamos el capítulo detallando el proceso de búsqueda y elección de la institución, la descripción del contexto global donde se ubica el centro, Santa Coloma de Gramenet; así como una minuciosa descripción del mismo. De esta manera, entramos a un nivel de concreción más delimitado, centrándonos en la descripción de la clase donde se valida el programa. A modo de conclusión, exponemos el proceso de negociación y coordinación que seguimos para la aplicación del programa en la institución educativa seleccionada, así como su ajuste definitivo, resultando ser una primera aproximación a la adecuación y viabilidad del programa.

En el capítulo siete continuamos con la evaluación inicial. Sin embargo, en esta ocasión, nos detenemos en los resultados obtenidos en la primera fase de la investigación para la validación del programa *Del Centro Educativo a la Comunidad*. Este análisis hace referencia, por un lado, a la adecuación entre la

conceptualización y el diseño del programa y las necesidades e intereses que presenta el centro educativo. Y, por otro lado, a la viabilidad inicial del programa con el fin de conocer las posibilidades de realizarlo en la práctica y asegurar los requerimientos básicos que exige su implementación y desarrollo.

La evaluación inicial concluye con el capítulo ocho, donde se presenta el estado inicial del alumnado participante sobre sus conocimientos, habilidades y actitudes a nivel individual y grupal respecto a la ciudadanía.

Terminada la evaluación inicial de la investigación, procedemos a presentar la evaluación de proceso seguida durante la aplicación del programa, constituyendo, el noveno capítulo de la investigación. Este análisis se inicia con un recorrido vivencial del proceso seguido durante los meses de aplicación del programa (febrero-junio 2006), describiendo el desarrollo, la temporalización, la metodología de trabajo y los espacios destinados para su aplicación. A continuación, se presenta la factibilidad del programa en relación a la viabilidad analizada en la evaluación inicial. Y, seguidamente se exponen los logros que se han ido consiguiendo en relación a los objetivos del programa, analizando las reacciones y los cambios del alumnado durante la aplicación del programa.

En el capítulo diez se presenta la tercera y última fase de la investigación evaluativa: la evaluación de resultados. Este capítulo comprende los cambios y efectos que la aplicación del programa ha producido tanto en el alumnado, como en el centro educativo y en la comunidad; así como la identificación de las “buenas prácticas” con el objetivo de facilitar sus posteriores aplicaciones; los efectos que el programa ha tenido en el alumnado, y la utilización posterior que el centro educativo ha hecho del programa.

Por último, en el capítulo once, se presentan las conclusiones finales de la investigación, los límites que presenta y la perspectiva de futuro. Este capítulo

también está en inglés con la finalidad de cumplir uno de los requisitos⁸ exigidos para obtener la mención de Doctora Europea de la Universidad de Barcelona.

A continuación, damos paso a la lectura de la investigación que esperamos que sea de su interés y les resulte una motivación hacia una transformación real de la educación.



⁸ Para conocer más sobre la normativa de mención de Doctora Europea de la Universidad de Barcelona, aprobada el 7 de mayo de 2004 por la Comisión de Doctorado del Consejo de Gobierno, puede consultar la siguiente página web: http://www.ub.edu/acad/doctorat/normativa_778_1998/doctoeuropeu.htm

PARTE I. MARCO TEÓRICO

capítulo 1

FUNDAMENTACIÓN CONCEPTUAL: EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA

Introducción

La presente investigación se enmarca en la línea de trabajo sobre educación para la ciudadanía que el Grupo de Investigación en Educación Intercultural (GREDI) de la Universidad de Barcelona lleva trabajando desde el año 1997. Se parte de una noción de educación para la ciudadanía que implica la formación de ciudadanos y ciudadanas comprometidos con un conjunto de valores que guíen sus comportamientos y acciones, que hagan posible el proceso colectivo de construir una sociedad donde la diversidad cultural se viva como encuentro creativo y enriquecedor, donde se luche contra la exclusión social que

fragmenta nuestro sistema de relaciones y donde se fomente la participación y responsabilidad social como cimientos de un desarrollo humano solidario y sostenible (Bartolomé y Cabrera, 2007).

Por ello es necesario que se apueste por personas:

- **Activas**, que pongan en juego la participación ciudadana como valor cívico, desarrollando un comportamiento participativo, libre y de implicación con la comunidad desde los principios y ejercicio de la democracia;
- **Responsables**, que hagan de la responsabilidad social un valor cívico, superando la posición de ciudadano como receptor de unos derechos, para transformarse en actor de esos derechos. Participando en su promoción y defensa y asumiendo con responsabilidad los deberes que ellos implican.
- **Abiertas a la interculturalidad**, desde donde la diversidad y el diálogo se vivan como componentes cívicos, construyendo su identidad y sentimiento de pertenencia a una comunidad a partir de aprender a convivir, a dialogar y a conciliar intereses individuales y colectivos con otros grupos culturales que, en algunos casos, pueden representar culturas muy diferentes a la suya;
- **Críticas y solidarias**, situándose en el espacio público desde posicionamientos críticos en claves de equidad y solidaridad, contribuyendo a la lucha contra la exclusión, facilitando el acceso a los bienes y servicios y a la participación social de los sectores sociales tradicionalmente más marginados: minorías culturales, personas con discapacidades físicas o psíquicas, con dificultades socio-económicas o laborales, etc.;
- **Comprometidas con la equidad** en el espacio público y privado en términos de igualdad, combatiendo y superando tradicionales prejuicios y estereotipos;

- Y **respetuosas con la ecología** y la promoción de un desarrollo sostenible que garanticen la protección del medio ambiente; formando personas conscientes del despilfarro y los abusos sobre el medio ambiente que amenazan la calidad de vida del presente y fundamentalmente del futuro.

Como han descrito en otras ocasiones Bartolomé (2002), Bartolomé y Cabrera (2003 y 2007), Bartolomé y Marín (2005) y Cabrera (2002), estos comportamientos y acciones que deben caracterizar al ciudadano y ciudadana de hoy, nos sitúan en un modelo de formación para promover una **ciudadanía activa, intercultural, crítica y responsable** propuesto por el GREDI. Este modelo avanza de la noción de ciudadanía como estatus legal que reconoce a la persona un conjunto de derechos y deberes, hacia una noción que incluye el desarrollo de una ciudadanía como cultura y conciencia ciudadana. Nuestro estudio pone el acento en el ejercicio práctico de la ciudadanía, entendiéndola como proceso, porque el logro de una convivencia pacífica y creativa entre los pueblos, reclama no sólo “ser ciudadano” (la ciudadanía como estatus) sino también y, de modo especial, “sentirse ciudadano” (la ciudadanía como proceso). Esta conciencia ciudadana “no nace” sino que “se hace”, es un proceso de construcción social que se va dando en la medida que las personas interactúan y viven con otras personas, desarrollan valores y normas de comportamientos colectivos.

Por ello, en el modelo se resaltan dos dimensiones básicas: la ciudadanía como estatus y la ciudadanía como proceso.

La ciudadanía como proceso implica el ejercicio activo de la ciudadanía. Desde esta perspectiva, se entiende la ciudadanía como una construcción social, por tanto no se vincula exclusivamente con la adquisición legal de un estatus, aunque es necesario, sino con el desarrollo de un **sentimiento de pertenencia** a una comunidad, que conduce a la **participación** en los asuntos públicos y

adquisición de las **competencias ciudadanas** necesarias para el ejercicio activo en el espacio público.

Los tres elementos señalados anteriormente (sentimiento de pertenencia, participación y competencias ciudadanas) interactúan entre sí de forma dinámica, de tal manera que una fuerte dificultad o barrera en uno de ellos puede impedir el desarrollo de los demás. A su vez, el ejercicio de la ciudadanía depende del contexto social en el que las personas se sitúan (familiar, escolar, social, político, etc.) (Bartolomé, 2002).

De los elementos destacados, el presente estudio se sitúa en el desarrollo de competencias ciudadanas así como en la formación de una **ciudadanía activa, intercultural, crítica y responsable**. También nos situamos en la línea de autores como Osler (1998, 2000), Spencer y Klug (1998), Bárcena (1997) y los posicionamientos de la Comunidad Europea (Consejo de Europa, 1999) entre otros, que consideran el sentimiento de pertenencia a una comunidad y el ejercicio o práctica de la ciudadanía, dos dimensiones esenciales. Por ello, en el marco de la educación para la ciudadanía, es necesario:

1. Desarrollar una conciencia viva de pertenencia a una comunidad.
2. Aprender un conjunto de habilidades y competencias para participar en ella.
3. Una actitud de compromiso para mejorarla.

1.1 La participación ciudadana como elemento clave de transformación

Como ya hemos especificado anteriormente, un elemento básico para la formación de una ciudadanía activa es el desarrollo de habilidades para la participación ciudadana. De hecho, la formación para una ciudadanía activa, se construye a partir de la participación entendida como un proceso de construcción social (Cabrera, 2002). De esta manera, se entiende la participación vinculada a una forma de ejercicio del poder desde los diferentes espacios y

redes de interacciones de la vida cotidiana, en el marco de las relaciones e instituciones sociales, culturales y políticas del contexto. Es nuestra intención, en este apartado, analizar, de forma detallada, los elementos que la promueven.

Tomamos como punto de partida la definición que propone Folgueiras (2005) del constructo de la participación:

*“Entendemos por participación un **derecho de ciudadanía**, una **acción colectiva y social** que genera un compromiso y por lo mismo una **responsabilidad compartida** que permite **intervenir en las decisiones**, crea **oportunidades** para el desarrollo de **capacidades** y favorece o expresa un **sentimiento de identidad a una comunidad**, siempre y cuando se practique en clave de **equidad**. Para ello, es imprescindible **partir de las experiencias e intereses de las personas participantes**. Esto implica que son ellas quienes definen los temas a tratar, y que las **relaciones** dentro del proceso son **horizontales** y estimuladas por un **diálogo igualitario**. Todo ello convierte la participación activa en un **proceso social y educativo** que busca el **cambio, la transformación y la mejora**, tanto **social** como **individual**, de la sociedad” (Folgueiras, 2005: 87).*

Del análisis realizado por la autora nosotras destacamos los siguientes elementos claves:

La participación como <i>derecho</i>	“...una acción colectiva y social...” y, en la medida que la participación es un derecho, es necesaria la creación de espacios de convivencia y de inclusión donde las relaciones sean horizontales, simétricas y dialógicas.
La participación como <i>deber</i>	“...una responsabilidad compartida...” donde el poder es compartido y la responsabilidad es subsidiaria. Debemos entender la participación como un compromiso y un deber a desarrollar, a cumplir por la persona para poder garantizar la construcción colectiva y que no generen en las personas un sentimiento de subrogación al poder.
La participación como <i>instrumento de mejora</i>	“...crea oportunidades para el desarrollo de capacidades...” en la medida que potencia a la persona tanto su dimensión individual como grupal.
La participación como <i>necesidad</i>	“...sentimiento de identidad a una comunidad...” la participación como una necesidad para crear identidad cívica en tanto que la persona mantiene “...experiencias e intereses de las personas participantes...” sintiéndose la persona reconocida y creando valores en claves de equidad.

Cuadro 1.1 Elementos de análisis de la participación ciudadana

Estos cuatro elementos de la participación ciudadana entendida como deber, como necesidad, como derecho y como instrumento de mejora nos permite fomentar “...un proceso social y educativo que busca el cambio, la transformación y la mejora...” (Folgueiras, 2005: 87). Por lo que podemos decir que la participación es una herramienta clave para la transformación social y educativa. Estos elementos ponen de manifiesto el poder y el potencial que tiene este constructo, siendo componentes que están interrelacionados y se refuerzan entre sí en la medida que se generan. A su vez, cada uno de ellos, implica que se trabajen otros elementos que favorecen, en su conjunto, la participación ciudadana. Cada uno de estos elementos, que pueden verse en la Figura 1.1, se analizan en este capítulo.

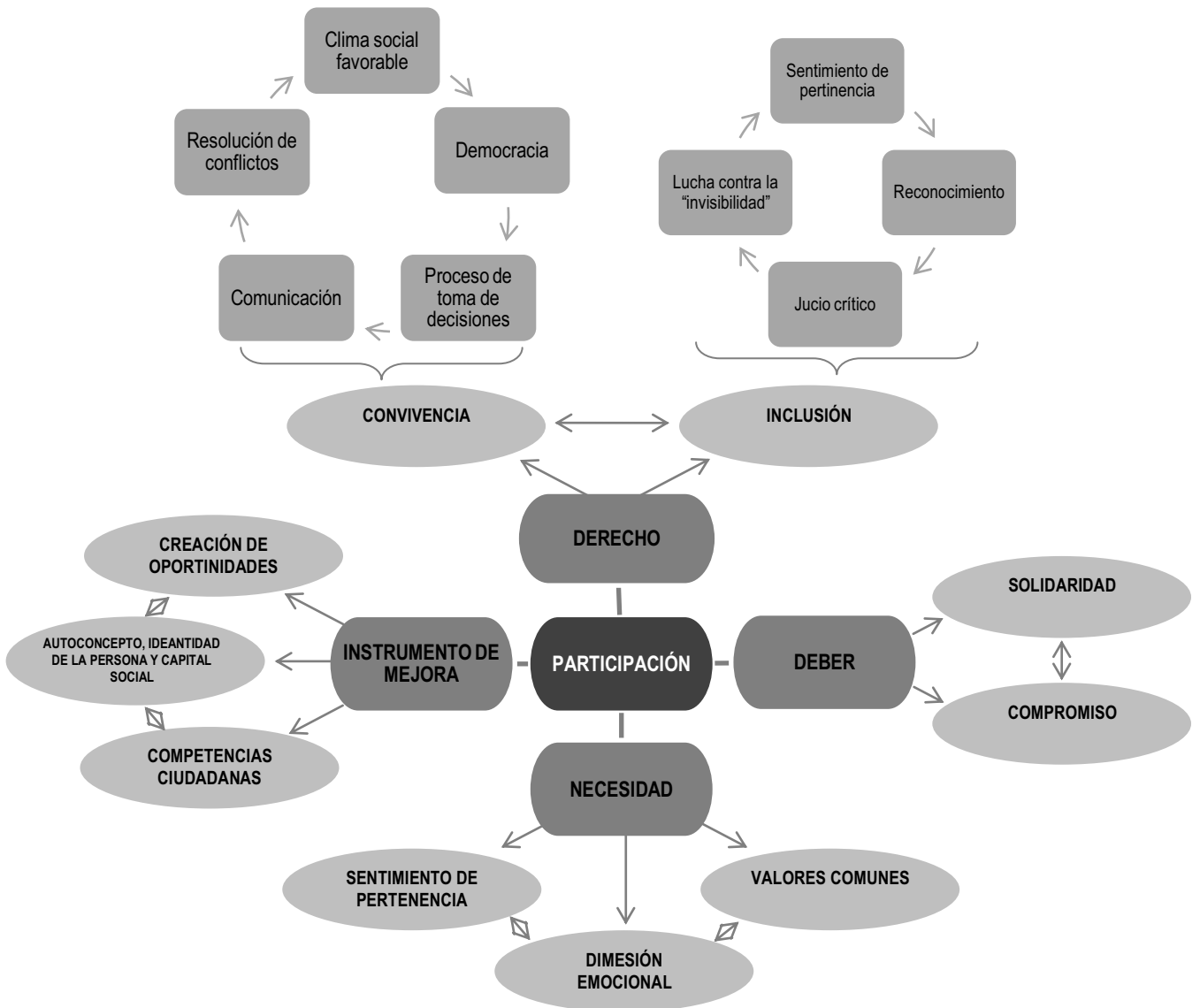


Figura 1.1 Elementos de la participación

Siguiendo con el análisis de la participación ciudadana, también nos situamos en la perspectiva de Rebellato (2000) cuando caracteriza la participación como una transformación de las redes y los espacios en la medida que nos aporta:

“Factores que potencian una identidad socio-cultural, fortalecen intercambios de comunicación, capacitan en la construcción de espacio y cultura democrática, ayudan a visualizar colectivamente la situación de exclusión, permiten construir estrategias y distribuir equitativamente las responsabilidades del poder y la decisión” (Rebellato 2000, en D’Angelo, 2003: 1).

De igual manera, Pérez Ledesma (2000) enfatiza la capacidad de la participación como un instrumento de mejora en la transformación cultural de “la educación popular” en tanto que:

“Es un pensamiento pedagógico que, colocándose ante la realidad social, apuesta por la educación como herramienta fundamental de la transformación cultural” (Pérez Ledesma, 2000: 65-67).

En este sentido, perspectivas como *la educación crítica* (Carr y Kemmis, 1988), *el pensamiento crítico* (Paul y Elder, 2005), *la filosofía para niños* (Lipman, 1991) y *la formación del profesional reflexivo* (Schön, 1997), entre otras, son experiencias y conceptualizaciones que han contribuido también a orientar la acción transformadora social, de manera reflexiva y crítica, desde la participación y, muchas veces, desde la acción educativa.

Siguiendo en esta línea de análisis, D’Angelo (2003) reclama su importancia como un derecho en tanto que es necesaria la creación de espacios participativos en educación:

“Los procesos socializadores de la educación constituyen los ámbitos movilizados de esas transformaciones, siendo la educación popular y crítica una de las líneas claves de este proceso transformador, poniendo su acento en la conformación de espacios de cultura reflexiva y creativa para la participación integral de los actores sociales de los procesos autogestivos a través de comunidades reflexivas. Esto requiere un esfuerzo en el diseño de estos espacios así como de adquisición de las competencias necesarias para que los actores sociales puedan producir

un diálogo reflexivo, creativo y socialmente constructivo” (D’Angelo, 2003: 2).

En conclusión, podemos decir que las diferentes conceptualizaciones de participación planteadas, requieren de una formación para una participación activa, comprometida y responsable, tal y como plantea Cabrera (2002: 89):

“En suma, hoy el acento de la formación ciudadana se coloca en su dimensión práctica, en cómo hacer tomar conciencia al ciudadano de sus responsabilidades y compromisos, de cómo formar ciudadanos activos cívicamente y de cómo crear y desarrollar los espacios y las condiciones estructurales y culturales necesarias para la participación.”

1.2 La participación como derecho

Tomando como referencia los cuatro elementos que desarrolla la participación ciudadana, analizamos cómo la participación es considerada como un derecho de la persona y de los colectivos que implica la creación de espacios participativos (Hart 1993, Novella 2005 y Tonnucci 1997).

Además, estos autores afirman que la participación no pasa única y exclusivamente por la creación de espacios o escenarios participativos, sino que estos espacios deben implicar procesos de inclusión que promuevan la convivencia, permitiendo una participación real y comprometida de los y las participantes y experiencias formativas de participación.

De esta manera, entender la participación como un derecho, implica que la persona tiene que sentirse incluida, y gozar de un espacio de convivencia para su desarrollo social y personal y, en consecuencia, disponer de espacios de participación. A continuación, tal y como puede verse en la Figura 1.2, destacamos los elementos que facilitan la creación de espacios inclusivos para la mejora de la convivencia.

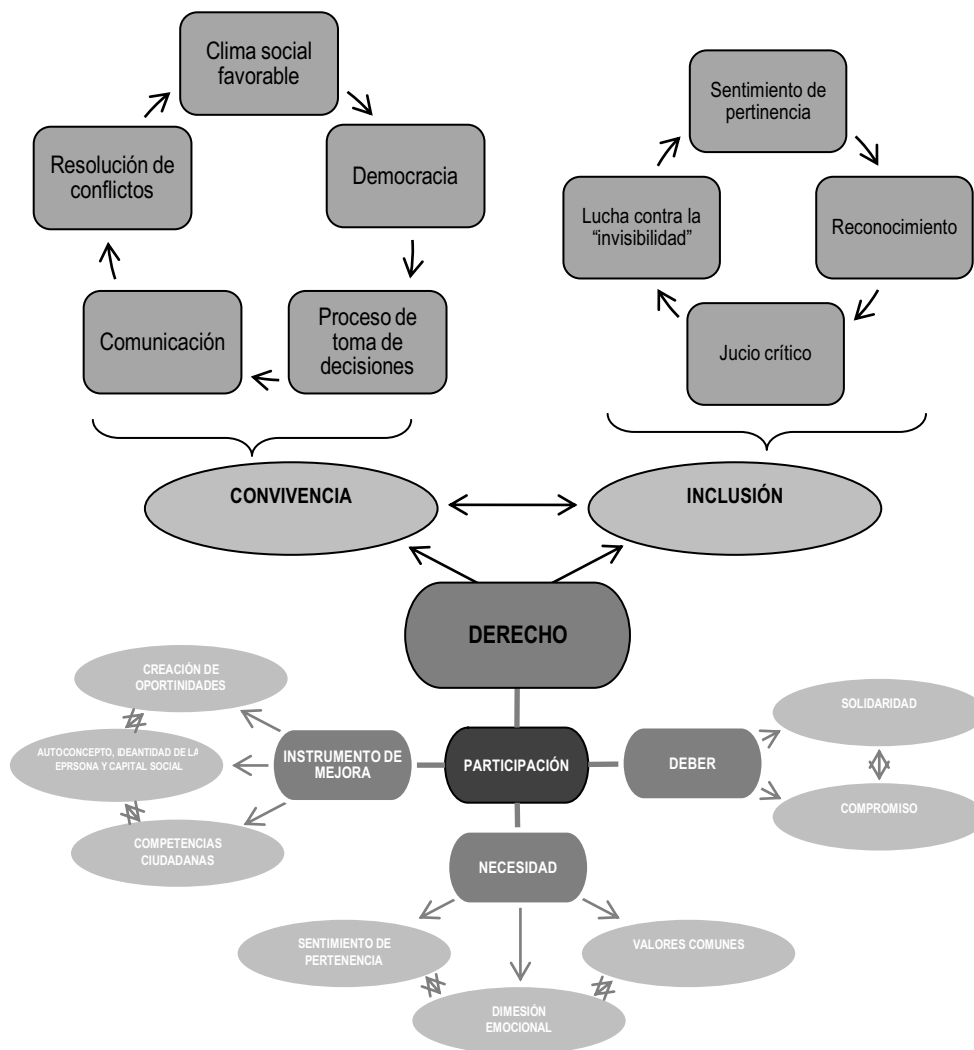


Figura 1.2 Elementos de la participación como derecho

La participación como derecho promueve la inclusión

Entender la participación como un derecho implica la creación de espacios con un carácter inclusivo. Es decir, para promover la participación no es suficiente con “tener un espacio”, sino que debemos preguntarnos cómo debe ser ese espacio para que ayude a fomentar procesos participativos. Es por ello que resulta necesario e imprescindible “sentir ese espacio”. Esto, tan sólo es posible cuando el espacio se caracteriza por ser un espacio inclusivo que permite unas relaciones simétricas, igualitarias y equitativas (Bartolomé, 2002).

Un espacio participativo e inclusivo posibilita el diálogo, permite pensar en las opiniones y pensamientos de los otros, analizar diferentes puntos de vista y

adoptar una perspectiva compartida que facilite organizarse y trabajar en grupo, promoviendo así el reconocimiento del otro (Folgueiras, 2005). En palabras de Hart (1993), en un espacio participativo inclusivo, las personas desarrollan la capacidad de salir de sí mismas para hacer una mirada auto reflexiva en las interacciones con los demás, y posibilita la realización de proyectos compartidos. De esta forma, un espacio participativo que promueva la inclusión, fomenta la creación de un clima agradable y cómodo de participación y mejora la convivencia.

En esta misma línea, destacamos la investigación realizada en Suecia por el “Group on integration politics and power” (2004, citado en Benito, 2005) donde se pone de manifiesto la participación como un elemento que favorece el desarrollo del sentimiento de pertenencia a dicha comunidad. De esta participación resaltamos el carácter inclusivo de las organizaciones. Así, los resultados de la investigación ponen en evidencia este carácter inclusivo de los espacios participativos, siempre y cuando, sean abiertos a toda la población (autóctonos e inmigrantes).

Por lo tanto, y siguiendo con el análisis anterior, consideramos la participación como un derecho que implica la creación de espacios inclusivos.

La creación de espacios inclusivos supone desarrollar en los y las participantes los siguientes aspectos interrelacionados entre sí y que explicamos a continuación:

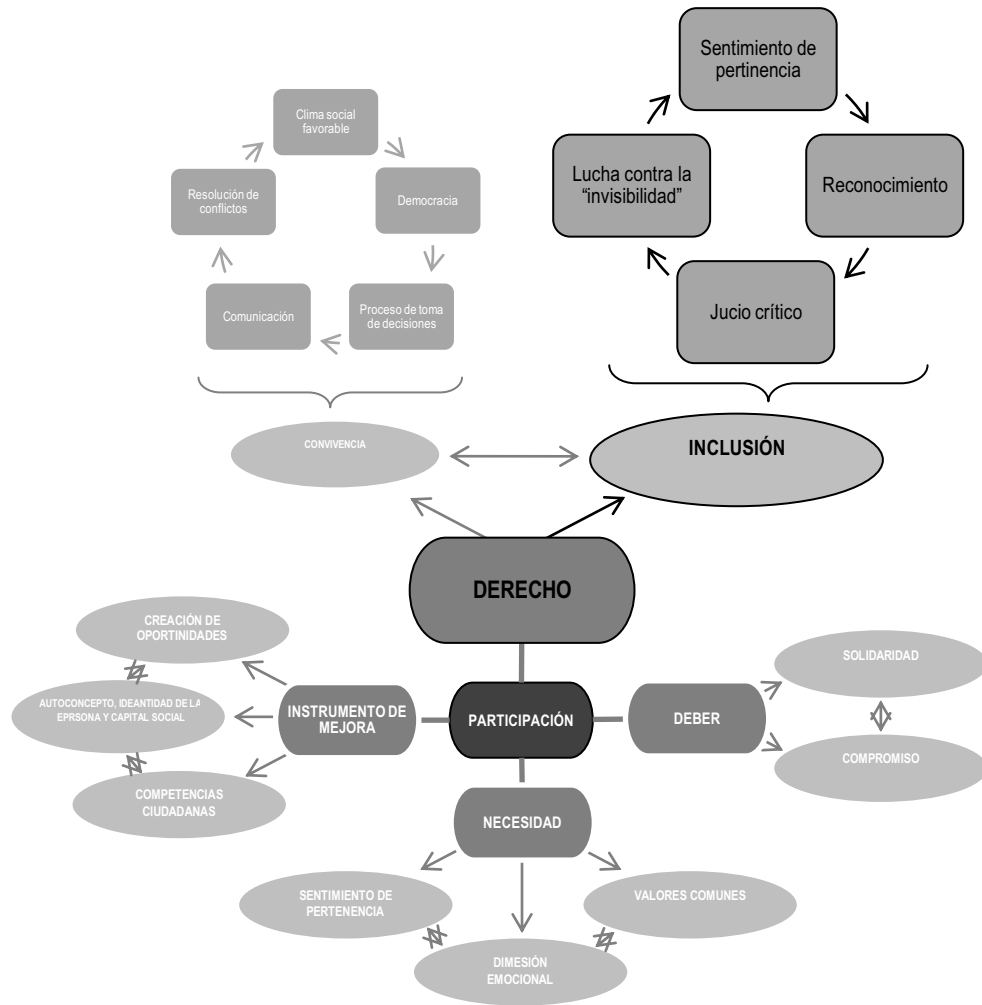


Figura 1.3 Elementos que desarrollan los espacios inclusivos

ELEMENTOS DE “LA PARTICIPACIÓN COMO DERECHO PROMUEVE LA INCLUSIÓN”	DESCRIPCIÓN
<p>Sentimiento de pertenencia</p>	<p>La creación de espacios inclusivos permite desarrollar el sentimiento de pertenencia de los y las participantes en la medida que se sienten que forman parte de una organización, centro,... Así como indican Bartolomé, Folgueiras, Massot, Sabariego y Sandín (2003), el sentirse “formar parte de” empieza por un conocimiento de la organización, asociación... en la que participa para lograr así la comprensión, la cooperación y la identidad entre los miembros afirmando algunos valores generales y reconociéndolos como propios.</p> <p>En esta misma línea, Grande, Marín, Gil y Pons (1996) realizan una investigación sobre participación y sentimiento de pertenencia en comunidades urbanas,</p>

	<p>donde se demuestra la relación directa entre ambas. Entre sus resultados, se recoge que las personas con alta frecuencia de participación en las asociaciones del barrio puntúan significativamente más alto en los factores “Vecindario e Identificación”, que los vecinos que manifiestan una baja frecuencia de participación. A partir del análisis que se realiza de estos factores, la investigación confirma la importancia de la participación activa en su propia comunidad en tanto que genera procesos de inclusión que implican un alto sentimiento de pertenencia al barrio y a sus ciudadanos y ciudadanas.</p> <p>En otra investigación de características similares realizada por la “Fundació Pere Tarrés” de la “Universitat Ramon Llull”: “La participación del alumnado como instrumento de mejora de la convivencia” (Piédrola, 2007) se pone de manifiesto una clara correlación entre la participación del alumnado en el centro y la comunidad y su sentimiento de pertenencia en ambos contextos (centro y comunidad). De esta manera, se verifica una vez más que la participación (en este caso el centro y la comunidad) está estrechamente relacionada con el sentimiento de pertenencia. A su vez, en esta investigación, también se detecta que, a mayor sentimiento de pertenencia, los conflictos disminuyen y se favorece la convivencia.</p> <p>De la misma manera, Luque (1995) resalta la importancia de la participación activa en el desarrollo del sentimiento de pertenencia; en la medida que los participantes perciben que son tenidos en cuenta y pueden apreciar y valorar sus aportaciones.</p> <p>Otra aportación relevante sobre el sentimiento de pertenencia como creador de espacios inclusivos, es la investigación realizada por la Fundación Kaleidos.red⁹ (2003). Este estudio identifica una serie de categorías axiológicas¹⁰ en el concepto de participación, destacando el “sentirse parte de una comunidad o colectivo”. Esta fundación entiende esta categoría de participación como el pertenecer a un colectivo, que implica establecer relaciones que comporten el descubrimiento de los otros, favoreciendo, de este modo, el yo y la construcción de un nosotros a través de la creación de espacios inclusivos. Se entiende por este “nosotros” el sujeto de la participación, que implica la conciencia del nosotros y del yo. De esta manera, el sentimiento de pertenencia se convierte en imprescindible para la autonomía y significa un acceso directo a las relaciones sociales que se desarrolla con la creación de espacios inclusivos que, en el contexto de globalidad, son cada vez más plurales.</p>
--	--

⁹ Kaleidos.red es una fundación que orienta las políticas locales de proximidad impulsando una Red intermunicipal en la que se aborden en los próximos años programas concretos relacionados con equipamientos y servicios de proximidad. Para más información visitar www.kaleidosred.org

¹⁰ Una descripción de todas las categorías axiológicas de la participación pueden encontrarse en Fundación Kaleidos.red (2003).

	<p>Cabe mencionar que el sentimiento de pertenencia que se desarrolla en los espacios de participación con carácter inclusivo, no es ajeno a lo que posteriormente hablaremos sobre el desarrollo de la identidad cívica. Sin embargo, para una mejor clarificación conceptual, el desarrollo de la identidad cívica lo incluimos en el apartado de la participación entendida como necesidad.</p>
<p>Reconocimiento</p>	<p>En relación al sentimiento de pertenencia que desarrollan los espacios participativos inclusivos, el sentirse “formar parte de” implica, en palabras de Bartolomé, Folgueiras, Massot, Sabariego, y Sandín (2003), reconocerse como miembro de una comunidad, organización, asociación, centro... con la que nos identificamos y nos sentimos también comprometidos en su construcción.</p> <p>De la misma manera, esta autora expone los elementos claves de una pedagogía de la inclusión, donde se vislumbra el reconocimiento de las personas que participan en espacios de carácter inclusivo. De los cinco principios que propone, destacamos tres¹¹:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>La aceptación como condición</i>, donde se hace hincapié en el desarrollo de actitudes abiertas y respetuosas hacia otras personas y grupos culturales, siendo la aceptación la primera regla en los procesos de inclusión: <p><i>“Nadie queda fuera, nadie es excluido del proceso participativo contra su propia voluntad, si está dispuesto a seguir todas las reglas (derechos y deberes) que nos hemos pactado”</i> (Bartolomé, Folgueiras, Massot, Sabariego, y Sandín, 2003: 31).</p> 2. <i>La valoración como impulso</i>, donde los procesos de inclusión pasan por una valoración de las personas, de sus culturas, de sus capacidades, etc. desde la emotividad positiva, siendo así mayor el impulso de crecimiento y transformación tanto individual como social y promoviendo así el reconocimiento de la persona. Esta valoración se realiza a partir del contrato, del intercambio y el diálogo y desde una postura crítica y reflexiva: <p><i>“Con sentimientos de conexión y pertenencia con otros, en la organización, nosotros podemos participar ampliamente creciendo con otros en relaciones sinérgicas, saludables y contribuyendo más productivamente”</i> (Griggs, 1994: 211).</p>

¹¹ Una descripción de todos los elementos básicos que subyacen a la pedagogía de la inclusión puede encontrarse en Bartolomé, Folgueiras, Massot, Sabariego, y Sandín (2003).

3. *La cohesión social y el desarrollo de las personas como horizonte.* En los procesos de inclusión, la cohesión social y el desarrollo personal se articulan estableciendo una dinámica dependiente. Se otorga libertad a la persona para que, desde su pluralismo cultural y su originalidad personal, pueda hacer sus aportaciones en la construcción de un proyecto común favoreciendo así el reconocimiento de la persona por sus aportaciones, esfuerzos, acciones y potencialidades. Desde esa perspectiva, la aportación de cada persona es imprescindible.

Siguiendo en esta línea, Rogers (1982) es uno de los defensores principales del valor de las relaciones interpersonales en la configuración de la personalidad desde la no-directividad promoviendo procesos de inclusión desde la participación. Este autor promueve la participación de las personas en espacios inclusivos basándose en un perfil de educador no directivo que promueva la comprensión empática, la autenticidad o congruencia del educador y la consideración positiva incondicional (consideración, aceptación y confianza) proporcionando de esta manera un reconocimiento en la persona:

“Si tengo confianza en la capacidad del individuo para desarrollar sus propias potencialidades, puedo darle la oportunidad de escoger su camino y su propia dirección en el aprendizaje” (Rogers, 1982: 98).

Este autor (Rogers, 1982) promueve la participación en contextos educativos desde un enfoque inclusivo, reconociendo las potencialidades de los y las participantes e incrementando así su rendimiento y el valor de lo que aprende. En palabras de Rogers (1982: 98):

“Los educadores tienen que ayudar a los estudiantes a desarrollar su impulso optimizador manifestando actitudes como la empatía, la autenticidad y la confianza. Cuando un estudiante se siente personalmente reconocido se incrementa su rendimiento y el valor de lo que aprende.”

De la misma manera, Stainback (2004) entiende la escuela como un espacio de participación inclusivo para todo el alumnado, que permite su reconocimiento, en tanto que se hacen visibles las potencialidades que cada uno o una de ellos puede aportar a la comunidad educativa. El objetivo de estas escuelas consiste en garantizar que todo el alumnado –no sólo quienes son discriminados por tener un origen cultural diferente al dominante en el territorio, sino que también los discapacitados físicos y psíquicos, los que plantean serios problemas de disciplina, los “académicamente corrientes”, los superdotados y quienes

	<p>están en situación de riesgo- sea aceptado en pie de igualdad, reconocido por lo que cada uno tiene que ofrecer a la comunidad educativa. Asimismo, el centro educativo debe garantizar las adaptaciones curriculares y las ayudas necesarias para que su aprendizaje sea satisfactorio, atribuyéndoles también la responsabilidad de sus acciones en lo que al proceso de aprendizaje se refiere.</p>
<p>Lucha contra la “invisibilidad”</p>	<p>Como señalan Bartolomé y Marín (2005), a través de la participación en espacios inclusivos, se combate la “invisibilidad” de algunos colectivos que sufren procesos de exclusión en el seno de nuestras sociedades, en las dinámicas inconscientes -basadas en estereotipos y prejuicios- que desarrollan conductas discriminatorias haciendo inviable, en la práctica, la cohesión social. Esta desigualdad, considerada como una de las principales causas de conflictos, también se hace patente, en ocasiones, en ámbitos escolares. Asimismo, como señala Torres (1997), es importante que los centros educativos se conviertan en espacios de participación inclusiva para evitar el riesgo de que algunos alumnos se conviertan en “parias escolares” por negárseles, sistemáticamente, la participación. La desigualdad, la injusticia y la rivalidad propiciadas por la insensibilidad y la rigidez de determinadas estructuras que impiden la participación, van dejando en la estacada a significativos sectores de la población.</p> <p>Es así como, resulta indispensable que, en los espacios participativos inclusivos, participen personas de comunidades marginadas y silenciadas, y así puedan reflexionar sobre sus realidades y sean visibilizadas.</p> <p>Los espacios participativos inclusivos están abiertos a todas las personas y colectivos y se invita a que sean los mismos participantes quienes tomen las riendas de sus propias vidas y comunidades sin decirles qué tienen que pensar, cómo tienen que actuar, en qué dirección deben dirigir sus esfuerzos, qué es lo correcto... Así se fomenta la reflexión, la valoración, el análisis, la comparación y la investigación de las actividades. De esta manera, serán los y las participantes protagonistas de la acción, tomando consciencia de sus potencialidades en la transformación de la realidad. Así queda establecida la conexión entre los procesos de participación y el empoderamiento como factores que visualizan los colectivos o situaciones silenciadas.</p>
<p>Juicio crítico</p>	<p>La participación en espacios inclusivos también implica desarrollar el pensamiento y las acciones de una manera crítica y responsable, analizando, valorando y participando en todo cuanto acontece y tiene que ver con el entorno sociocultural y político, tal y como indica Bárcena (1997, en</p>

	<p>Bartolomé, 2002: 152-153):</p> <p><i>“Las decisiones públicas se toman, pues, a través de un proceso de consulta mutua, por las vías de las artes del diálogo y la deliberación, que son los nutrientes naturales del ejercicio del juicio político: una actividad mental que supera, con mucho, el cómodo arte de formular juicios privados sobre asuntos públicos, pero al margen de todo compromiso cívico real con la cosa pública... pues lo que hace que el ciudadano pueda participar de lleno y activamente, en los asuntos de su comunidad es, precisamente, aunque no exclusivamente, su destreza y habilidad para poder argumentar, rebatir y ser rebatido.”</i></p> <p>De esta manera, a través del desarrollo del juicio crítico en espacios participativos inclusivos, se fomenta la capacidad para argumentar y al tiempo dejarse persuadir en la práctica deliberativa. Tal y como indican Giroux y McLaren (1989), es mediante la participación en estos espacios, que los y las participantes aprenden a apropiarse críticamente del conocimiento existente fuera de su inmediata experiencia en orden a ensanchar la comprensión de ellos mismos, el mundo y las posibilidades de transformar las asunciones dadas por sentado sobre nuestras formas de vida desarrollando, de este modo, el juicio crítico.</p>
--	--

Cuadro 1.2 Elementos de la participación como derecho promueve la inclusión

La participación como derecho posibilita la convivencia

Camps (1998) afirma que la participación es considerada un derecho de las personas porque posibilita la convivencia en la medida que si no se promueve, no tiene sentido hablar de participación como elemento o motivo de aprendizaje colectivo. Esta autora remarca la importancia de aprender a convivir y a trabajar en colaboración y no en competencia. De este modo, la acción colectiva representa una satisfacción personal por la propia actividad y una mejora de la convivencia.

De la misma manera, diferentes investigaciones (Rodríguez y Brito, 2005 e ISEI-IVEI¹², 2007) han demostrado que la participación en cuanto a la comunidad

¹² ISEI-IVEI es el Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa del Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco.

educativa se refiere, es un derecho en tanto que posibilita y contribuye a la mejora de la convivencia, siendo el clima escolar un indicador clave de esta mejora. De esta manera, la participación se convierte en un principio inseparable para la mejora de la convivencia, convirtiéndose así en un objetivo específico y fundamental de los procesos educativos.

Un ejemplo de ello son los resultados de la investigación sobre participación juvenil en los centros de secundaria de Cataluña¹³ centrados en la importancia de la participación como aspecto clave para posibilitar y mejorar la convivencia. De la misma manera, en el estudio de Silva y Martínez (2007) sobre la participación de los jóvenes en cuanto al centro educativo se refiere, se constata como la participación en la comunidad educativa permite la convivencia y mejora el clima en el centro educativo en términos de relaciones interpersonales respetuosas y esfuerzos para la superación de los jóvenes, así como se evidencia un claro liderazgo juvenil, en tanto que se crean espacios de negociación con el profesorado y de influencia por medio de sus opiniones. Por lo contrario, si la participación real y efectiva no se promueve, se imposibilita la convivencia.

Tanto los estudios de INJUV (1999) como de Montalvo & Robles (2002) y de la Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez (2001), afirman que en los centros educativos que no se genera participación, se impide la convivencia entre los adolescentes debido a: una estructuración altamente jerárquica y unilateral de las relaciones educador-educando y una falta de infraestructura, de actividades extracurriculares y de espacios de discusión. De este modo, los jóvenes perciben el centro educativo como una instancia necesaria pero no efectiva (Montalvo & Robles, 2002). Es por ello que resulta imprescindible promover la participación en los centros educativos convirtiéndose en un derecho de las personas.

¹³ Esta investigación titulada "La participación como instrumento de mejora de la convivencia" ha sido realizada por Proyectos Sociales - Fundación Pere Tarrés, Universidad Ramon LLull, a lo largo del curso 2006/07.

A continuación exponemos y analizamos en la Figura 1.4 y en el Cuadro 1.3 cada uno de los componentes que nos aporta la participación entendida como un derecho en la medida que posibilita la convivencia.

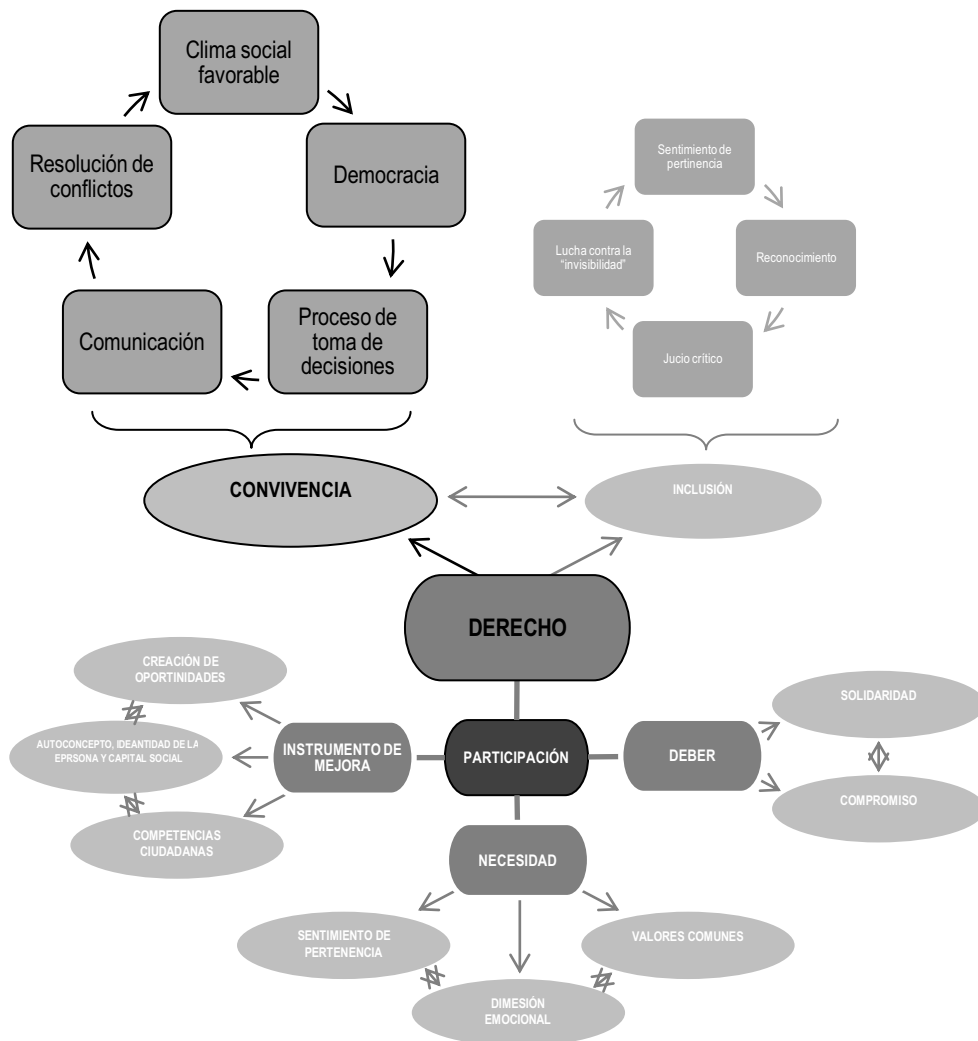


Figura 1.4 Elementos que nos aporta la creación de espacios participativos para la facilitación de la convivencia

ELEMENTOS DE “LA PARTICIPACIÓN COMO DERECHO FACILITA LA CONVIVENCIA”	DESCRIPCIÓN
Comunicación horizontal	<p>En palabras de Habermas (1991, 1992) la participación posibilita la convivencia en la medida que implica crear espacios que fomenten la participación a partir de la <i>acción comunicativa</i>, donde las personas actúan en función de las decisiones que se adoptan a partir del diálogo intersubjetivo que se genera entre las y los participantes. Se busca el entendimiento y llegar a acuerdos. Los actores sociales tratan de no orientarse ni moverse por intereses personales ni por el éxito personal, sino para entenderse a partir de sus interacciones. Así, la <i>acción comunicativa</i> representa una situación donde diferentes actores aceptan coordinar y alcanzar sus objetivos mediante una negociación llevada a término en planos de igualdad. No es posible que el acuerdo sea fruto ni del engaño ni de la manipulación.</p> <p>De la misma manera, Hart (1993) afirma que la participación conlleva una práctica dialógica horizontal en la medida que el diálogo junto con la investigación participativa suponen el método más apropiado para promover la participación posibilitando así la convivencia.</p>
Ejercicio democrático	<p>En diferentes definiciones más actuales en torno a la participación (Castells, 2003; Cornwall & Gaventa, 2001; D’Adamo, García y Montero, 1995 y Sabucedo, 1988) se hace referencia a la dimensión política de la participación, ya que no es sólo una manera de hacer y organizar la vida colectiva, sino también una forma de hacerla deseable y óptima porque supone tener en cuenta las necesidades e intereses de todas y todos tomando parte activa en la construcción del proyecto, posibilitando la convivencia de las personas y colectivos.</p> <p>De la misma manera, el ejercicio democrático en los centros educativos como espacio para la convivencia, también implica mayor participación. Así, se logra activar la democracia escolar repercutiendo de manera positiva en el desarrollo cotidiano de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la comunidad educativa. Un buen ejemplo es el Programa <i>Convivencia y Participación</i> (CONPA) de la Dirección Provincial de Palencia (Medina y García, 2002)¹⁴, con un carácter educativo, participativo y preventivo dirigido a centros escolares y comunidades educativas de su entorno.</p>

¹⁴ El programa "Convivencia y Participación", promovido desde la Dirección Provincial de Educación, con el fin de plantear la mejora de la convivencia en los centros docentes de la provincia de Palencia. Iniciado en el curso escolar 2000/2001, el programa pretende implantar un programa escolar, de carácter preventivo y participativo, que tenga como marco de actuación fundamental el propio centro docente. Tiene tres líneas fundamentales de actuación: el apoyo a los centros educativos participantes en el programa, la formación del profesorado y la promoción de actividades con los alumnos.

	<p>Por lo tanto, en lo que al centro escolar se refiere, es imprescindible analizar y revisar las prácticas educativas, mediante la participación de la totalidad de la comunidad educativa pudiendo activar de este modo la democracia escolar.</p> <p>Analizar y revisar las prácticas educativas mediante la participación es una tarea propiamente educativa, dado que supone poner en práctica toda una serie de habilidades y competencias básicas para aprender a trabajar en equipo, fomentar el consenso, aprender a llegar a acuerdos; en definitiva para convivir democráticamente.</p>
<p>Instrumento de resolución de conflictos</p>	<p>La participación también posibilita la convivencia en la medida que favorece la gestión positiva de los conflictos, proyectando una fuerte carga positiva que impide la proliferación de acciones punitivas o de control sobre las personas. De esta manera, se apuesta por un trabajo preventivo y educativo en valores democráticos que facilita estrategias y recursos como la creación de espacios para el fomento de la participación, fortaleciendo así, la construcción de escuelas democráticas, en cuanto al contexto escolar se refiere, donde la participación se perciba como un derecho.</p> <p>Cabe mencionar, que si bien la cultura de la participación no evita los conflictos (inherentes y necesarios en cualquier grupo humano) sí que nos ayuda a prevenirlos y gestionarlos de forma democrática y posibilitar así la convivencia.</p> <p>Luengo y Moreno (2007) proponen un <i>modelo integrado y comunitario</i> de convivencia que potencie escuelas transformadoras que trabajan para la equidad en un proyecto cultural y social que favorezca la gestión positiva de los conflictos; se trata de construir escuelas democráticas donde se vivan valores cívicos y la participación en la gestión del centro sea una realidad (Dewey, 1995; Guarro, 1996 y Darling-Hammond, 2001).</p>
<p>Procesos de toma de decisiones</p>	<p>La participación es un elemento importante en la configuración de una convivencia armoniosa, donde la implicación de las personas y colectivos en los procesos de toma de decisiones es esencial, a la vez que un indicador de la vida democrática de las personas y grupos implicados y por extensión de la sociedad, posibilitando de esta manera la convivencia.</p> <p>En este sentido, si la participación supone la implicación de las personas en aquellas decisiones que les afecten a todos, es decir, la colaboración de la ciudadanía en aquellas decisiones de carácter social y político, podemos decir que la participación implica un empoderamiento de la gestión pública, una redistribución o socialización del poder. De</p>

	<p>acuerdo con Novella (2005: 14) “esta reestructuración del poder implica el desarrollo de capacidades para tomar decisiones y gestionarlas. La posibilidad de formar parte en los temas que nos afectan supone proyectar y construir conjuntamente propuestas de futuro. La implicación comporta acción”.</p> <p>En lo que al centro educativo se refiere, la participación en los procesos de toma de decisiones de la comunidad educativa concernientes al centro educativo, tiene efectos y afectos significativos en la percepción que se tenga de la escuela repercutiendo en la convivencia. Es importante que sea la misma comunidad educativa quien elabore conjuntamente las normas de convivencia a partir de la creación de espacios y dinámicas participativas; de esta manera, lo verán como algo “propio” y se sentirán partícipes de ellas favoreciendo una convivencia armoniosa en el seno de la comunidad educativa.</p> <p>A menudo, los centros donde la imposición y la disciplina es más rígida desemboca en malestar y en un aumento de los conflictos. Asimismo en los centros educativos en que el alumnado y las familias no participan de estas dinámicas, fácilmente, surgen reacciones de protesta en contra de la cultura escolar. Por ello, es necesario sustituir los tradicionales mecanismos de disciplina por métodos democráticos de negociación, basados en la participación de los procesos de toma de decisiones.</p> <p>En la actualidad contamos con diferentes experiencias – tanto del ámbito formal como no formal- que muestran como mediante la participación en los procesos de toma de decisiones se mejoran las relaciones de convivencia entre las personas que participan; por ejemplo la iniciativa urbana del Presupuesto Participativo llevada a cabo en la ciudad de Porto Alegre (Brasil)¹⁵, Sevilla¹⁶ y las Comunidades de Aprendizaje¹⁷ puestas en marcha en centros escolares españoles.</p> <p>Estas experiencias nos muestran la necesidad de crear espacios participativos en la comunidad, y en la comunidad educativa en particular, que se caractericen por la implicación de las personas y los colectivos en los procesos de toma de decisiones favoreciendo así la convivencia.</p>
<p>Clima social favorable</p>	<p>Tanto a nivel social, como a lo que al centro educativo se refiere, la participación facilita la mejora del clima social en general (Piédrola, 2007). Esto es posible si podemos contar</p>

¹⁵ Esta experiencia empezó el año 1989 y se ha llevado a cabo a nivel local. Ha sido seleccionada en el Concurso de Buenas Prácticas patrocinado por Dubai en 1996 y catalogada como BEST.

¹⁶ El presupuesto participativo de Sevilla tomó como referencia el de Porto Alegre (Brasil) cuando se inició en el año 2003. Para más información visitar la página web <http://presparsevilla.org.es/prespar/index.php> [visitada el 29 de marzo de 2008.]

¹⁷ Para más información visitar la página web <http://www.comunidadesdeaprendizaje.net/>

	<p>con un tejido asociativo y con una comunidad organizada para poder dar respuestas conjuntas y realizar acciones coordinadas entre los diferentes agentes del territorio.</p> <p>Un ejemplo de ello es el trabajo de campo realizado en la investigación sobre participación juvenil en los centros de secundaria de Cataluña, que hemos citado con anterioridad, donde se observaron algunas experiencias - en entornos desfavorecidos pero con un importante dinamismo en la comunidad- donde se desarrollen proyectos conjuntos entre los diferentes agentes del territorio. Entre los resultados, pudo observarse el efecto positivo sobre el clima y el rendimiento escolar y la convivencia en el centro.</p>
--	---

Cuadro 1.3 Elementos que nos aporta la creación de espacios participativos para la facilitación de la convivencia

La participación como derecho implica la creación de espacios para la convivencia y la inclusión

El desarrollo en los centros educativos de espacios participativos basados en la convivencia y la inclusión requiere la creación de condiciones que los favorezcan. Consideramos muy interesante la propuesta de Silva y Martínez (2007) quienes exponen en su estudio cinco aspectos importantes también identificados por Flanagan y Faison (2001):

ASPECTOS QUE IMPLICA LA CREACIÓN DE ESPACIOS PARA LA CONVIVENCIA Y LA INCLUSIÓN	DESCRIPCIÓN
<i>Ethos cívico</i>	Genera la inclusión por medio de actitudes de tolerancia y no discriminación en la interacción; una puesta de límites a la intolerancia y la agresividad; el fomento del aprendizaje cooperativo; la creación de reglas conjuntas que regulan la interacción social; la mediación entre pares, etc. También significa que los puntos de vista sean tomados en cuenta.
Generación de espacios	La generación de espacios (en clase y fuera de ésta) para el entrenamiento de la expresión, la discusión, la deliberación, la negociación de diferencias y la resolución de conflictos, ideas que son fuertemente reforzadas por Ichilov (2003). Para ello se ha desarrollado un <i>modelo organizativo de estructuras de diálogo</i> que introduce cambios estructurales y organizativos para buscar espacios y tiempos necesarios para la reflexión conjunta, el diálogo, y

	el trabajo en equipo de toda la comunidad educativa (Proyecto Atlántida, 2003).
Pensamiento reflexivo	Se refiere a clases y actividades extracurriculares que fomenten el pensamiento reflexivo –por ejemplo, que en historia “cuenten la historia completa” y no solamente los logros-, estimulen el pensamiento indagador y la búsqueda de información, conecten los derechos con los deberes, el interés individual con el público.
Participación en actividades extracurriculares	En estas acciones se sugiere relacionar sus experiencias con tópicos sociales, cívicos y políticos más amplios, desarrollar habilidades de escucha, toma de perspectiva, liderazgo, hablar en público, contactarse con autoridades locales y públicas y organizar encuentros.
Ambiente escolar solidario	Este aspecto genera confianza, pertenencia, sentido de que cada uno es importante en la comunidad e identificación con el bien común.

Cuadro 1.4 Aspectos que implica la creación de espacios para la convivencia y la inclusión

1.3 La participación como deber

La participación es un deber en tanto que establece un compromiso a cumplir para que sea posible la construcción colectiva.

Este razonamiento se evidencia en las conclusiones extraídas del Taller Regional sobre Empoderamiento y Desarrollo Inclusivo¹⁸ llevado a cabo en Lima (Banco Mundial, 2001), donde se destaca como elemento clave de la participación, la asunción de la responsabilidad -de las partes implicadas- respecto a sus acciones y sus resultados.

Siguiendo esta lógica, la participación y la responsabilidad se convierten en binomios interrelacionados entre sí: la responsabilidad implica el deber de una participación efectiva. El uno refuerza al otro, y por ende, las dos dimensiones (participación y responsabilidad) se tienen que trabajar a la vez para lograr

¹⁸ Taller Internacional sobre “Participación y Empoderamiento para un desarrollo inclusivo” organizado por el Banco Mundial y celebrado los días 9, 10 y 11 de julio de 2001 en Lima (Perú) se constituyó en un marco ideal para el intercambio de más de 100 participantes de la sociedad civil, gobiernos, académicos y organismos internacionales (bilaterales y multilaterales) de 15 países de la región con la finalidad de contribuir al aprendizaje de la Región promoviendo el empoderamiento y el desarrollo inclusivo y cómo poner en marcha las lecciones aprendidas de las experiencias presentadas en el Perú.

resultados significativamente participativos promoviendo así la responsabilidad (Banco Mundial, 2001).

Si entendemos que la participación como deber implica una responsabilidad compartida entre los entes que la conforman, resulta imprescindible que la institución educativa -como parte de la comunidad- trabaje la participación para facilitar el desarrollo de la responsabilidad social en el alumnado. De la misma manera, la participación también tiene que ser un deber en el alumnado convirtiéndose así, en una responsabilidad compartida.

En la Figura 1.5, se presentan los elementos que se ponen en juego en la participación entendida como deber.

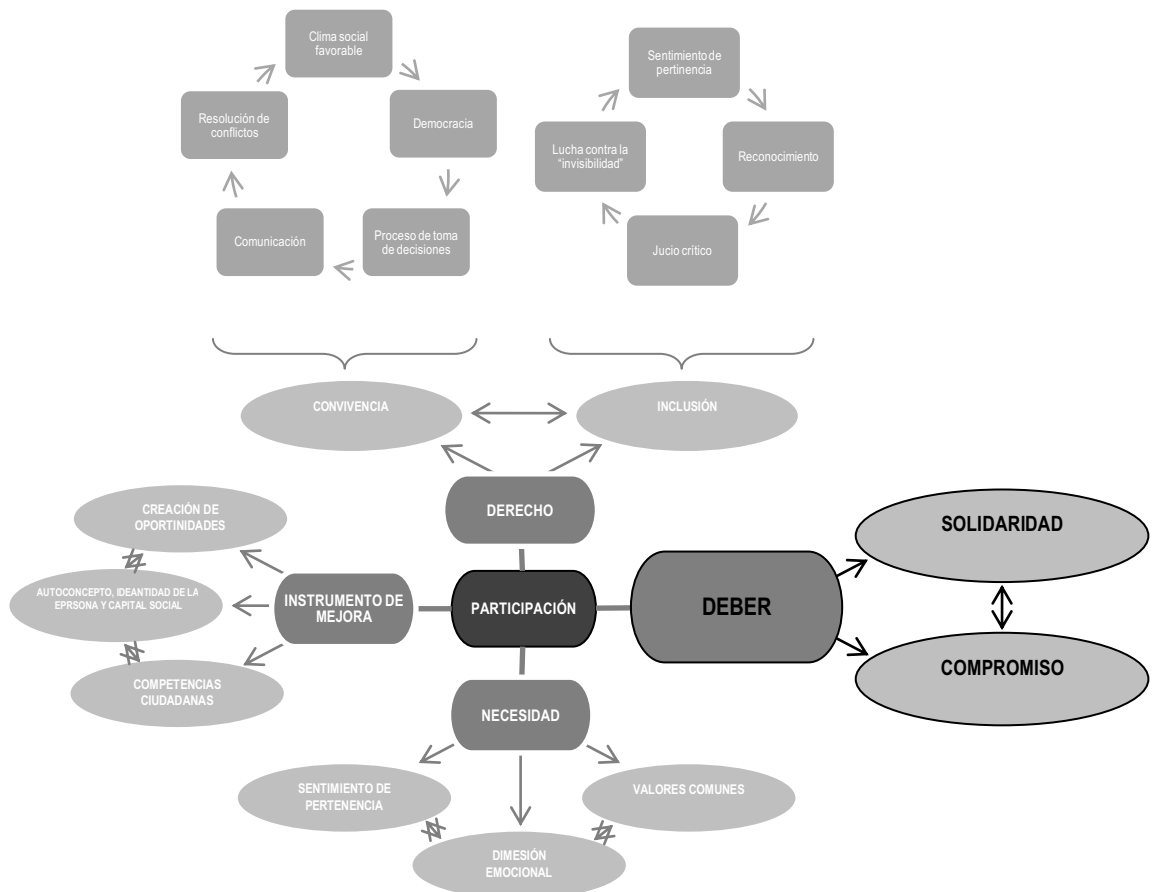


Figura 1.5 Elementos que desarrolla la participación como deber

A continuación detallamos cada una de ellas:

a) La participación como deber promueve el compromiso

La participación entendida como deber que implica una responsabilidad compartida, favorece el compromiso de los y las participantes en aquello que están desarrollando en la organización, fundación, asociación, centro... Cuando una persona y/o colectivo se siente que “forma parte de” de una forma activa, se siente reconocido. Se convierte en el principal protagonista de su acción, que reflexiona y analiza críticamente y constructivamente sin ser sancionado, y adquiere un compromiso y una responsabilidad hacia aquello que está realizando.

En palabras de Dewey (1995), la participación como deber que brinda la responsabilidad compartida, ofrece la oportunidad de implicarse con otras personas en la vida de un grupo y permite caminar hacia el compromiso:

“El entorno social (...) es verdaderamente educativo en sus metas en la medida en que el individuo comparte algún tipo de actividad conjunta y participa. Participando en una actividad asociativa, el individuo se asocia del propósito que le provoca, se familiariza con el método y los temas, adquiere la habilidad necesaria y se impregna de su espíritu emocional” (Dewey, 1995: 26).

De la misma manera, el educador Pedro Poveda (IEPS, 1977) entiende la participación como deber en la medida que conlleva una responsabilidad compartida que han de asumir todas las personas participantes para realizar acciones coordinadas que tengan en cuenta los valores personales y el bien común. El educador se refiere a esta responsabilidad compartida como el compromiso que, en toda participación éticamente defendible, debe asumirse hacia el trabajo o actividad que se está desarrollando.

Desde el Banco Mundial (1995 y 2002) también se señala como un elemento clave de la participación, la responsabilidad o rendición de cuentas de los y las participantes porque promueve el compromiso en tanto que los participantes se

responsabilizan de sus actos a la vez que exigen responsabilidad a la institución competente. Por lo que “el derecho a reclamar derechos” se convierte en un deber que tenemos como ciudadanos y ciudadanas que implica la responsabilidad compartida entre las personas y colectivos de la comunidad. El Banco Mundial (2002) percibe esta responsabilidad compartida como el compromiso que tienen las instituciones en facilitar que los recursos públicos se administren de manera adecuada; la participación se contempla como un deber.

Siguiendo en esta línea, Luque (1995: 105-106) -entre las diferentes características¹⁹ que fundamentan la auténtica participación- destaca “la realidad social dinámica fundamentada en el protagonismo y la responsabilización de sus actores”, donde se excluye toda referencia a la pasividad así como el intento de manipulación en el desarrollo de la participación. La participación así entendida proporciona empoderamiento en la medida que los individuos se convierten en protagonistas de su propio proceso de cambio, atribuyéndose un sentimiento de responsabilidad en sus acciones.

En este sentido, las personas aprenden a ser ciudadanas activas directamente participando (Hérbert, 1997 y Trilla-Novella, 2001) y es a través de esta participación como la ciudadanía adquiere una responsabilidad a través del compromiso. Esta responsabilidad tiene un carácter “compartido” en tanto que las instituciones, asociaciones y organizaciones varias perciben la participación como un deber. Para alcanzar este carácter compartido de la responsabilidad, es necesario que se establezcan relaciones horizontales, envolviendo una política de la diferencia pero que también trate de identificar intereses comunes (Folgueiras, 2005). De esta manera, cuando se establece una relación horizontal y los intereses se tienen en cuenta, se promueve el compromiso en las acciones participativas implicando así, el deber de la participación como una responsabilidad compartida.

¹⁹ Si se desea conocer las cuatro características que el autor propone para una auténtica participación, se puede consultar en Luque, P. (1995). *Espacios educativos. Sobre la participación y la transformación social*. Barcelona: PPU.

Cabe destacar que, a esta concepción de la participación como deber que promueve el compromiso, respondería aquel famoso principio pedagógico de la escuela activa *learning doing* (aprendiendo haciendo); la persona va aprendiendo en la medida que se establece una responsabilidad compartida (entre el alumno y el centro educativo porque este último brinda esta oportunidad) a la vez que se va adquiriendo un compromiso con lo que se está haciendo. Entendemos que la participación siempre va acompañada de la reflexión, porque sino podemos caer en el error de convertirla en simple activismo:

“(...) la praxis auténtica, que no es ni activismo ni verbalismo sino acción y reflexión” (Freire, 1976: 49).

En lo que al centro educativo se refiere, Freire (1971, 1979, 1993 y 1997) promueve la participación como deber del alumnado a través de la responsabilidad y el compromiso en la gestión de la institución educativa y en la organización del funcionamiento del grupo-clase y de los espacios de trabajo; siendo la asamblea la principal técnica de organización de los grupos.

Stainback (2004), especialista en el desarrollo de escuelas inclusivas, también coloca el acento en la participación como deber para desarrollar compromiso en la comunidad educativa. Para ello, la autora reclama espacios que favorezcan la participación porque, de esta manera, se enseña a preocuparse por los demás, a responsabilizarse de ellos, a que todos y cada uno de las y los alumnos se sienta acogido y seguro, a apoyarles tanto en el plano educativo como en el social, y a que aprendan a respetar a los y a las otras y a respetarse a sí mismos. Por regla general, esto se consigue mediante la participación de la comunidad educativa en el funcionamiento cotidiano y en las decisiones de sus respectivas escuelas, lo que supone capacitar y dar responsabilidad y voz a todos los componentes de la escuela para que participen en la construcción de su comunidad, entendida la comunidad como el espacio participativo donde todos tenemos el deber de participar.

b) La participación como deber implica solidaridad

La responsabilidad compartida que implica la participación como deber también conlleva un acto de solidaridad porque representa la unión de personas y/o grupos (especialmente excluidos o marginados) y un conjunto de símbolos comunes y compartidos:

“La solidaridad es pues, un valor que debe ser entendido como condición de la justicia, y como aquel ideal que, a su vez, viene a compensar las insuficiencias de la práctica de esa virtud fundamental. Es condición, pero, sobre todo, compensación y complemento de la justicia, es un valor y una práctica que está más acá pero también más allá de la justicia” (Escámez Sánchez, 1998: 442).

De la misma manera, la solidaridad –conectada con la justicia- también implica que cada persona trata a cualquier “otra” como una de “nosotras” fomentando así la responsabilidad compartida (Habermas, 2002). Esto implica según Bartolomé, Folgueiras, Massot, Sabariego y Sandín (2003: 26-27):

“Descubrir que la causa de quien vive a mi lado, es también mi propia causa, aunque posea rasgos distintos a los míos o una lengua o religión diferente. Estar predispuesto por tanto, a actuar a favor de su causa, defendiendo sus problemas como propios, encontrando valores comunes que nos comprometemos a defender. Y haciéndolo desde el convencimiento de que la diversidad es también un valor.”

Cabe añadir que, de este modo, desde las acciones solidarias, se fomenta una identidad ciudadana (Summers-Effler, 2002) y se potencia un mayor control de las personas sobre sus vidas (Hopfer, 1999).

En este sentido, la participación como acto de solidaridad contribuye a la formación de una ciudadanía con responsabilidad compartida que participa solidariamente para mejorar la sociedad y que percibe la participación como un deber.

Así mismo, Gribble (2006) y Stainback (1992) hablan de la participación como deber en cuanto que favorece el aprendizaje y la práctica de valores democráticos: solidaridad, paz, justicia, responsabilidades individuales y

sociales, permitiendo, de esta manera, la formación de ciudadanas y ciudadanos comprometidos crítica y activamente con su época y mundo.

En cuanto al centro educativo se refiere, cuando se privilegian la comunicación, el respeto mutuo, el compromiso y el diálogo, se promueve la solidaridad entre las personas a la vez que se genera un clima adecuado para posibilitar la participación y la convivencia. Una institución con estas características percibe la participación como un deber y, en consecuencia, una responsabilidad compartida entre la propia institución y la comunidad educativa en general.

1.4 La participación como instrumento de mejora

Siguiendo con el análisis anterior, otro de los elementos claves que desarrolla la participación ciudadana, es su capacidad de transformarse como un instrumento de mejora en la medida que se convierte en una herramienta que empodera a la persona, entendiendo por empoderamiento:

“Proceso por el cual las personas fortalecen sus capacidades, confianza, visión y protagonismo como grupo social para impulsar cambios positivos de las situaciones que viven. La filosofía del empoderamiento tiene su origen en el enfoque de la educación popular desarrollada a partir del trabajo en los años 60 de Paulo Freire, estando ambas muy ligadas a los denominados enfoques participativos, presentes en el campo del desarrollo desde los años 70. El empoderamiento significa un incremento de la capacidad individual para ser más autónomo y autosuficiente (...) así como tener más espíritu emprendedor (...). También implica mejorar el acceso tanto a los mercados como a las estructuras políticas, con el fin de poder participar en la toma de decisiones económicas y políticas. En definitiva, supone en realidad un proceso que lleva a una forma de participación, pero que no cuestiona las estructuras existentes” (Murguialday, Pérez de Armiño e Eizagirre, 2005: 1).

Desde el Banco Mundial (2002), el empoderamiento se entiende como el proceso de incremento de la capacidad de grupos individuales para elegir sus elecciones y transformarlas en acciones. El centro de este proceso está en las acciones para mejorar la eficiencia y el contexto organizacional e institucional:

“El empoderamiento permite efectuar cambios a nivel social y personal. En esta línea es interesante la distinción que realiza Sleeter (1991) entre el empoderamiento personal y el cívico. El aprendizaje de leyes, de procedimientos administrativos y de hacer valer sus intereses cuando se les trata injustamente, es el contenido básico en el empoderamiento personal, mientras que el conocimiento y el desarrollo de habilidades para trabajar colectivamente temas vinculados con la justicia social, constituye el ámbito del empoderamiento cívico” (Cabrera, 2002: 94).

En este sentido, la participación constituye un elemento de “empoderamiento” para que las personas adquieran las competencias ciudadanas necesarias y tener presencia activa en el espacio público, sobre todo aquéllas que tradicionalmente han sido excluidas (Bartolomé y Cabrera, 2003; Cabrera, 2002; Marchioni, 1999; Urgenson-Kember 1997 y Yair y Litwin, 1986). Siguiendo esta línea, Dominelli (1999) afirma que el empoderamiento es el antídoto o solución, para luchar contra la exclusión social. Es por ello que definimos y caracterizamos la participación como un instrumento de mejora en la medida que se convierte en una herramienta que empodera a la persona.

La participación como empoderamiento crea oportunidades que capacitan a todos los miembros de la comunidad para que contribuyan activamente en el proceso de desarrollo y búsqueda de la equidad. Pero no hay empoderamiento si las personas no se implican y no son las protagonistas del mismo. La clave está en identificar cuáles son las condiciones más adecuadas para que un proceso de empoderamiento arranque y continúe por su propia dinámica.

Desde el Banco Mundial (2002) se señalan cuatro elementos claves del empoderamiento: el *acceso a la información*, la *inclusión* y la *participación*, la *responsabilidad* o la *rendición de cuentas* y la *capacidad de organización local*.

El acceso a la información permite a la ciudadanía aprovechar las oportunidades, controlar las acciones del Estado y de los actores sociales. En la actualidad, las tecnologías de la información y comunicación constituyen un elemento básico, sobretodo, para conectar la sociedad con las personas marginadas.

La *participación y la inclusión* de los más desfavorecidos permiten garantizar su influencia en los asuntos que les preocupan, asegurar que los recursos públicos se destinan en prioridades que les afectan y construir un compromiso orientado al cambio.

La *rendición de cuentas o responsabilidad social* sobre la administración de los recursos públicos.

La *capacidad de organización local* sirve para trabajar conjuntamente y organizar y movilizar recursos para solucionar problemas de interés común. Esta capacidad ofrece posibilidades para que las demandas sean escuchadas y se busquen soluciones o respuestas a las mismas.

Además de estos elementos señalados por el Banco Mundial (2002), la participación, entendida como un instrumento de mejora que genera un proceso de empoderamiento individual y colectivo, también desarrolla otros aspectos que la enriquecen y que, una vez más, no son elementos independientes como los presentados hasta el momento, sino que están interrelacionados entre sí como puede verse en la siguiente figura:

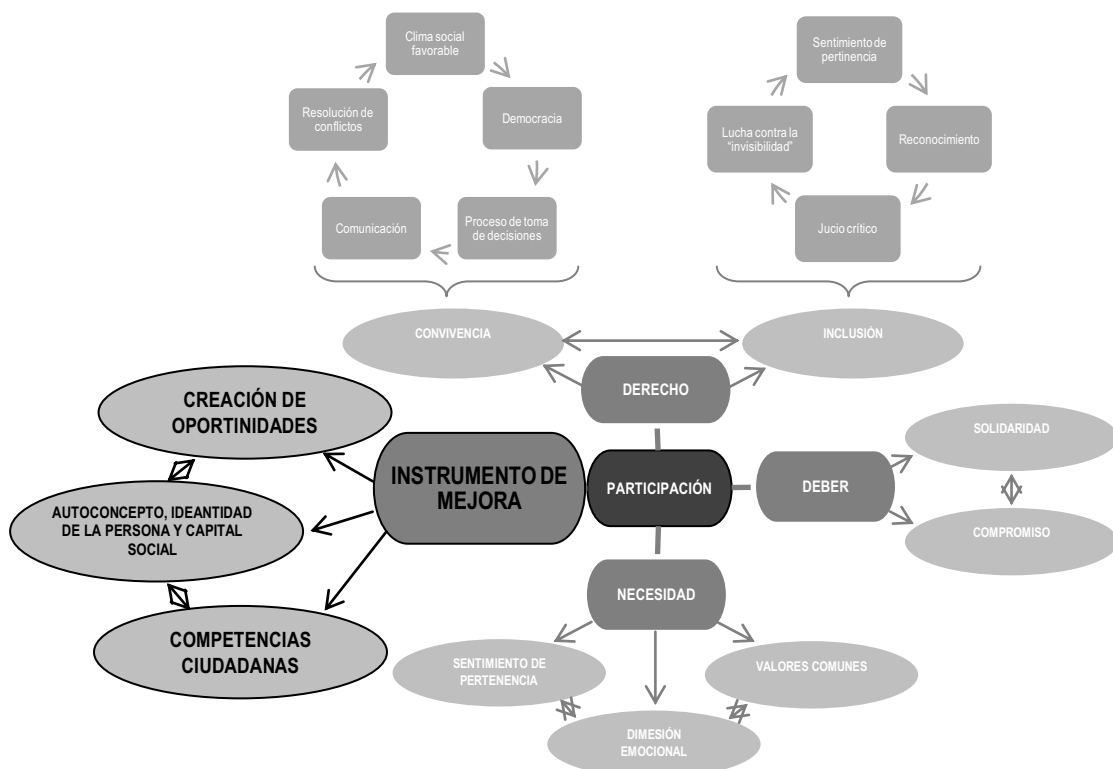


Figura 1.6 Elementos que desarrolla la participación entendida como instrumento de mejora

A continuación, describimos los elementos que implica la participación entendida como instrumento de mejora; creación de oportunidades; autoconcepto, identidad de la persona y capital social y competencias ciudadanas.

a) La participación como instrumento de mejora permite la creación de oportunidades

La participación entendida como instrumento de mejora que implica el empoderamiento individual y colectivo, permite la creación de oportunidades de las personas implicadas en el proceso de participación. Esto se evidencia en el marco de la Organización de las Naciones Unidas (Midgley, 1996) al identificar el concepto de participación con la creación de oportunidades; la participación permite capacitar a todos los miembros de la comunidad para contribuir activamente e influenciar de manera igualitaria en el proceso de desarrollo humano promoviendo así el empoderamiento.

Siguiendo con esta línea, en las conclusiones sobre la potencialidad de los procesos de empoderamiento del Taller Regional sobre Empoderamiento y Desarrollo Inclusivo llevado a cabo en Lima²⁰ (Banco Mundial, 2001) se enfatiza la capacidad de esta para promover la creación de nuevas oportunidades.

Cabe mencionar que, el empoderamiento, no es un proceso automáticamente “generador de oportunidades” sino que más bien requiere de estrategias para asegurarlo. Estas estrategias se concretan en cinco acciones en las que pueden darse procesos de empoderamiento, donde la participación se considera una de ellas. Por lo que podemos decir que la participación es un instrumento de mejora en la medida que permite empoderamiento creando así oportunidades.

²⁰ Taller Internacional sobre “Participación y Empoderamiento para un desarrollo inclusivo” organizado por el Banco Mundial y celebrado los días 9, 10 y 11 de julio de 2001 en Lima (Perú) se constituyó en un marco ideal para el intercambio de más de 100 participantes de la sociedad civil, gobiernos, académicos y organismos internacionales (bilaterales y multilaterales) de 15 países de la región con la finalidad de contribuir al aprendizaje de la Región promoviendo el empoderamiento y el desarrollo inclusivo y cómo poner en marcha las lecciones aprendidas de las experiencias presentadas en el Perú.

De la misma manera, tal y como indica Folgueiras (2005), en las últimas décadas, unido a la idea de creación de oportunidades, ha emergido con fuerza el concepto de “empoderamiento”. La participación como empoderamiento busca asegurar que todas las personas –al margen de su condición social, cultural, física y económica- puedan desarrollar sus potencialidades y capacidades (Ghai, 1989 citado en Brohman, 1996), y la redistribución de poder, para que las personas adquieran un mayor control sobre sus vidas (Croft y Beresford, 1996). No obstante, la autora destaca que este empoderamiento entendido como la creación de oportunidades, debe orientarse por necesidades e intereses establecidos colectivamente.

b) La participación como instrumento de mejora desarrolla el autoconcepto, la identidad de la persona y el capital social

Silva y Martínez (2007) demuestran en su estudio que el empoderamiento que conlleva la participación ciudadana de los adolescentes contribuye significativamente al *autoconcepto* de la persona proyectándose en su *capital social*.

En líneas generales, y a modo de curiosidad, el estudio considera que la participación de los y las jóvenes es más frecuente en temas relacionados con la ayuda al otro que en temas políticos, siendo este un dato que tiene implicaciones en el desarrollo adolescente, el desarrollo de las comunidades escolares y el de la ciudadanía en general.

En cuanto al desarrollo adolescente se refiere, el estudio realizado nos indica que las oportunidades y acciones de empoderamiento que implica la participación ciudadana tienen una relación directa con la formación del *autoconcepto* de la persona socialmente comprometida. Estas experiencias son fundamentales en una etapa en que los jóvenes están explorando los valores y una nueva representación de sí mismos como parte del proceso de

configuración de la *identidad* dado que las opciones elegidas pueden tener consecuencias personales y sociales en sus vidas.

En relación a la comunidad, el estudio de Silva y Martínez (2007) nos indica que al fortalecer los aspectos sociales de la identidad se pueden fortalecer las comunidades, debido al desarrollo en ellas del capital social²¹.

Por ello, se hace evidente la participación como proceso de empoderamiento en la medida que se desarrolla en términos de autoconcepto y confianza de la persona con un impacto en su capital social y así poder contribuir a la solución de problemas difíciles fortaleciendo, de esta manera, las comunidades y la identidad personal de sus miembros.

Cabe mencionar la aportación que realiza Novella (2005), quien destaca la relación entre empoderamiento y capital social:

“Gracias al éxito de conceptos como “empoderamiento” la participación ciudadana adquiere un protagonismo absoluto a partir de la idea de capital social que desarrolla la obra de Putnam (1993). Para él, la participación ya no es un discurso cargado de retórica y utopía, sino que, por encima de todo, es la mejor garantía “para hacer funcionar la democracia”. El capital social se entiende como conductas que favorecen los valores cívicos, las habilidades y los conocimientos interactivos que se generan mediante los vínculos de reciprocidad y las redes sociales” (Novella, 2005: 14).

c) La participación como instrumento de mejora desarrolla las competencias ciudadanas

Otro de los elementos que promueve la participación entendida como instrumento de mejora son las competencias ciudadanas como indica Bartolomé (2002: 135):

“La práctica de la ciudadanía en el marco escolar potenciaría el desarrollo de la competencia ciudadana y podría facilitar el ejercicio ciudadano, no sólo en la institución educativa sino en marcos más amplios.”

²¹ Capital social entendido como los mecanismos de la organización social tales como las redes, normas y la confianza social que facilita la coordinación y la cooperación para beneficios mutuos. (Putnam, 1995).

De esta manera, el ejercicio activo de la ciudadanía desarrolla ciertas habilidades, empoderando así a la persona en la adquisición de estas destrezas y prácticas.

Esto se evidencia a partir de los resultados de la investigación sobre participación juvenil en los centros de secundaria de Cataluña²² donde se pone de manifiesto la importancia que supone la participación en la identificación e implicación del alumnado en el centro y en el entorno haciendo posible el empoderamiento de la persona en competencias ciudadanas (conocimientos teóricos, instrumentales y habilidades sociolingüísticas, relacionales, etc.) (Piédrola, 2007).

Entre las competencias ciudadanas, cabe resaltar la importancia de la competencia comunicativa intercultural en particular, como la esencial y primordial así como indica Bartolomé (2002: 135):

“La competencia ciudadana (...) está atravesada por el hecho multicultural que lo modifica diferencialmente.”

A su vez, cabe mencionar que este empoderamiento que supone la competencia comunicativa intercultural a través del ejercicio activo de la ciudadanía, promueve habilidades para el diálogo intercultural convirtiéndose en una exigencia imprescindible para la participación ciudadana (Cabrera, 2002).

El diálogo intercultural ayuda a darnos cuenta que, ante las diferencias entre culturas, religiones, etc. existen coincidencias como seres humanos (solidaridad, Derechos Humanos, algunos acontecimientos históricos compartidos, etc.), que permiten superar la concepción errónea de la persona inmigrante como amenaza para pasar a descubrir las riquezas del intercambio cultural, y a reconocer la necesidad de que exista un Estado que garantice una convivencia sin discriminaciones y en igualdad de derechos y de dignidad (De La Torre, 2003 y Folgueiras, 2005). Así, en una sociedad consciente de su diversidad de

²² Esta investigación titulada “La participación como instrumento de mejora de la convivencia” ha sido realizada por Proyectos Sociales – Fundación Pere Tarrés, Universidad Ramon LLull, a lo largo del curso 2006/07.

culturas e identidades debe existir una predisposición al reconocimiento mutuo y al diálogo intercultural. Ambas son actitudes a las que debemos acostumbrarnos los ciudadanos y las ciudadanas en sociedades democráticas (González, 2008; Martiniello, 1998 y Vilà, 2008).

“(...) porque sólo del diálogo intercultural, de la comprensión profunda de los intereses de personas con distintos bagajes culturales, pueden surgir los materiales para construir una justicia tanto política como mundial” (Cortina, 1998: 215).

1.5 La participación como necesidad

Siguiendo con el análisis de participación ciudadana, encontramos otro elemento clave en su dimensión conceptual: la participación como una necesidad para crear identidad cívica individual y colectiva en la medida que la persona es reconocida como miembro de diferentes grupos.

La participación entendida como necesidad genera una identidad cívica²³ (Barber, 1997, citado en Pagé, 1997), formada a partir de los aspectos sociales y culturales, vinculados al sentimiento de pertenencia a una comunidad y a las actitudes con que se crean y se desarrollan los vínculos entre personas.

De esta manera, la participación activa contribuye a manifestar la pertenencia y fomenta la relación entre las personas, a partir del diálogo (Bartolomé, 2004; Freire, 1977; Habermas, 2002 y Massot, 2003), las narraciones y las interacciones que se dan entre todas las personas. Entendida de esta manera, la participación supone una necesidad, en la medida que es generadora de un tipo de identidad cívica, en palabras de Folgueiras (2005: 127):

“A la pertenencia a una comunidad prepolítica, donde la integración se alcanza por ser de un país, de una ciudad, de un pueblo, etc., es decir, a partir de la identificación de lo que podríamos denominar un territorio identitario, con una lengua, una religión, una etnia común, etc.”

²³ “La formación de la identidad basada en la participación refleja una nueva concepción de ciudadanía que busca el equilibrio entre el nosotros mismos y los otros” (Hébert, 1997: 93).

La identidad que proponemos, se basa en un fin proyectado, en un proyecto común construido a partir de unos problemas o intereses ciudadanos, de un esfuerzo colectivo y de una solidaridad cívica. Para que esta identidad se genere, las personas deben participar en la comunidad en la que viven, entendiendo por comunidad el barrio, la ciudad, el país, etc.; su participación les permite ir descubriendo y defendiendo intereses y objetivos comunes a la vez que comparten y dan nuevos sentidos a lo que realizan (Castells, 1997). Estos objetivos, intereses comunes o preocupaciones públicas deben ser contruidos entre todos y todas a partir del reconocimiento del pluralismo y de la libertad individual. Las personas que actúan se ven en la “obligación” de entenderse o, dicho de otra manera, las personas participantes en la interacción tratan de llegar a consensos.

“Esta identidad cívica no se forja en abstracto ni teóricamente sino en la práctica y en el ejercicio cívico; esto es, en interacción con los otros ciudadanos y ciudadanas, participando en los mecanismos e instituciones cívicas, implicándose en los debates sobre cuestiones públicas. Desde esta perspectiva podemos decir que una persona no nace ciudadana sino que se hace ciudadana. Esto es una condición que se aprende y se construye en el proceso de socialización de la persona” (Cabrerera, 2002: 95).

De la misma manera, Bartolomé y Marín (2005) destacan dos acepciones de identidad: la identidad cultural y la identidad cívica. La identidad cultural es aquella que, como señala Téllez-Girón (2002), radica en la “consciencia social” y remite a los procesos de construcción de la persona a nivel individual y grupal. Y la identidad cívica, es la que nos concierne al tema de estudio, ya que es aquella relativa a la conciencia de pertenencia a una comunidad con la cual desarrollamos normas y valores comunes destacando la cohesión de los miembros que se identifican en la comunidad, posibilitando una convivencia responsable entre todos y que se consigue con la participación ciudadana.

A continuación exponemos los elementos que la participación como necesidad desarrolla en términos de identidad cívica:

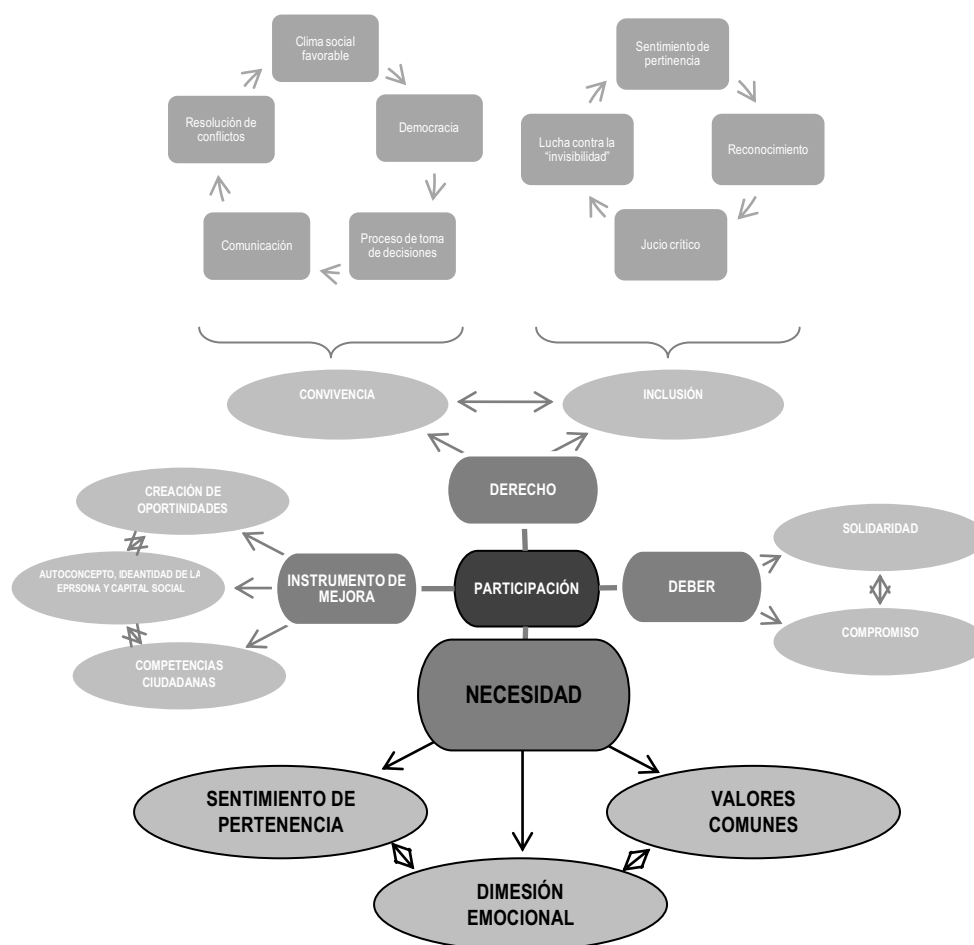


Figura 1.7 Elementos que desarrolla la participación entendida como necesidad

a) La participación como necesidad promueve el sentimiento de pertenencia cívica

La participación como necesidad contribuye al desarrollo de la identidad cívica en tanto que promueve el sentimiento de pertenencia de la persona en su comunidad, asociación, barrio, centro educativo, etc.

Entendemos por sentimiento de pertenencia cívica, la percepción de una persona dentro de un grupo, una comunidad, la cual tiene asociada una valoración y un significado emocional que afecta la identidad cívica individual y colectiva (Tajfel, 1978; Tajfel y Turner, 1979). De esta manera, podríamos

definir el sentimiento de pertenencia como el proceso articulador entre comunidad y participación por sus efectos en el comportamiento de la persona dentro de un grupo, una comunidad. De acuerdo con este razonamiento, podemos decir que uno de los efectos esperados de este sentimiento es que las personas de una comunidad, al percibirse como miembros de ella, se comprometan en acciones sociales y participen desarrollando así la identidad cívica individual y colectiva.

De la misma manera, Pindado (2000: 21) introduce el sentimiento de pertenencia a un grupo, colectivo, comunidad, país, etc. en su definición de participación:

“Participar (...) no es darse por entendido, o sentirse informado, de lo que hacen los representantes. Participar, supone un plus de voluntad, de intervención, un sentimiento de pertenencia a un colectivo, a un grupo, a una ciudad, a un país.”

Este elemento identitario de sentimiento de pertenencia, también aparece en la conceptualización de Pateman (1970), quien -además de referirse a este aspecto- afirma que la participación promueve la educación, el desarrollo de la ciudadanía y la autodeterminación de las personas participantes. Enfatiza tanto sus beneficios sociales como individuales. Pensamos que este sentimiento de pertenencia se generará siempre y cuando las personas tengan posibilidades reales de participar. Estas posibilidades reales de participar se deben promover con la creación de espacios participativos que comentábamos en apartados anteriores, poniéndose en evidencia una vez más la interrelación de los elementos que desarrolla la participación descritos en este capítulo.

A su vez, el sentimiento de pertenencia como elemento de la identidad cívica individual y colectiva que promueve la participación como necesidad, permite articular los procesos de sentimiento de comunidad, organización, conciencia, conflicto y cambio social. Permite pasar de acciones heterogéneas de alta variabilidad e individuales, a acciones más bien homogéneas y colectivas como sería la participación comunitaria y de este modo incidir en su realidad social.

Tal y como señala Bartolomé (2004), es importante remarcar como metas básicas para desarrollar el sentimiento de pertenencia a una comunidad; evitar que este sentimiento se haga sinónimo a la pertenencia a un grupo cultural determinado; impidiendo, de este modo, que personas de diferentes culturas puedan sentirse ciudadanas de una misma comunidad política. Para ello, es importante favorecer el mutuo conocimiento y aprecio de las diferentes formas culturales, descubrir la artificialidad de las fronteras y encontrar elementos comunes de identificación.

Por ello hablamos de identidad cívica individual y colectiva y no de identidad cultural (de ahí la diferencia realizada en párrafos anteriores). Cuando hablamos del sentimiento de pertenencia que desarrolla la identidad cívica, no implica la renuncia a la propia identidad cultural para construir la cívica, sino, como indican Bartolomé y Marín (2005), la importancia recae en concebir a ambas desde una dinámica que se transforma y que es flexible, para lo que es imprescindible; la salida del propio nicho cultural, el reconocimiento de la pluralidad, no sólo a nivel individual sino grupal, armonizando todos los derechos, el diálogo entre diferencias para la construcción de sujetos democráticos y la construcción de la identidad desde proyectos comunes se consigue a través del ejercicio activo de la ciudadanía.

b) La participación como necesidad desarrolla la dimensión emocional colectiva

Otro de los elementos que lleva implícita la participación ciudadana como necesidad en tanto que a identidad cívica se refiere, es la dimensión emocional colectiva. Melucci (1989) relaciona la definición de participación ciudadana con las propuestas de las “teorías del comportamiento colectivo”. Pone de manifiesto que la acción colectiva no sólo está sujeta al entramado de relaciones con el entorno socioeconómico, cultural y político promoviendo así la identidad de la persona, sino que incorpora como aspecto importante la dimensión

emocional colectiva (o en palabras de Melucci (1989), la dimensión “endopática”). Esta expresión de la escuela histórica alemana, referida al campo interno de la afectividad humana, permite establecer la identidad cívica. Afirma que la identidad individual es aquella que el individuo construye mediante la percepción del sí mismo para cimentar el sentido y límite de su acción y construir de esta manera la identidad cívica (Weber 1973). De este modo, la construcción de la identidad cívica está determinada por la manera que pensamos que nos perciben los otros.

Siguiendo este razonamiento, Johnston, Laraña y Gusfield (1994) ponen de relieve la importancia de la dimensión emocional colectiva en la formación de la identidad individual como aspecto nuclear importante para la construcción de la identidad cívica. Esta identidad cívica se conforma a partir de definiciones individuales de las situaciones compartidas por los miembros del grupo haciendo referencia al sentido de pertenencia a un grupo.

De acuerdo con lo anterior, podemos afirmar que la participación de los miembros en la comunidad permite el desarrollo de la dimensión emocional colectiva en la construcción de la identidad cívica individual y colectiva. Este enfoque destaca la importancia de la corresponsabilidad entre la ciudadanía, el centro educativo, el alumnado, etc. requiriéndoles la participación activa en la resolución de sus problemas. En la medida que una persona participa, desarrolla identidad cívica en tanto que promueve la dimensión afectiva. Una persona que participe activamente, se sentirá identificada con su centro educativo porque este le acoge y le brinda un espacio que permite que se sienta que forma parte de él (dimensión afectiva); y, como hemos comentado en apartados anteriores, esta participación conlleva la implicación de la persona en la mejora de la convivencia, la responsabilidad...por lo que la dimensión afectiva que promueve la identidad cívica individual y colectiva se convierte en un pilar fundamental de la participación de las personas y colectivos resultando ser una necesidad.

Siguiendo en esta línea, Cabrera (2002) expone que la vinculación afectiva y efectiva a través de la participación y el ejercicio práctico y real de la ciudadanía se traduce en oportunidades. De la misma manera, Bartolomé y Cabrera (2003) afirman que es necesario, para desarrollar la dimensión emocional colectiva, proporcionar a las personas oportunidades para aprender nuevas formas de construir su identidad, de una manera más fluida y flexible.

Un ejemplo de ello es la experiencia de “Aulas Unidas Argentinas” en su proyecto “Entretejiendo nuestra identidad desde la escuela²⁴”, que se lleva a cabo en varias escuelas de todo el país. En este proyecto se evidencia cómo la participación construye identidad cívica individual y colectiva entre sus miembros generando así una vinculación afectiva entre los mismos. Esta propuesta de enseñanza permite al alumnado participante del proyecto captar los rasgos identitarios de su comunidad en sus múltiples perspectivas, al tiempo de indagar en las características de otras comunidades educativas del país y reflexionar acerca de la necesidad de construir una sociedad que respete la diversidad y la pluralidad como valores esenciales. Esto se consigue porque se cree la necesidad de considerar el centro educativo como un espacio participativo para el desarrollo de la identidad cívica individual y colectiva promoviendo así la dimensión afectiva colectiva.

c) La participación como necesidad desarrolla valores comunes

La participación exige, por su propia naturaleza, de identidad cívica en la medida que permite ir conformando unos valores comunes que reconocemos como propios (Massot, 2003 y Bartolomé y Marín, 2005). Es por ello que podemos afirmar que la participación es una necesidad para la creación de la

²⁴ En el proyecto *Aulas Unidas Argentinas* participan 18 centros de diferentes niveles educativos que se encuentran en diferentes ciudades y pueblos de Argentina. Cada uno de estos centros forma parte de una comunidad muy particular, que es el producto de su historia, del modo en que se han organizado sus instituciones, de las actividades productivas que desarrolla, de la forma en la que interactúan los distintos actores sociales que la componen. De esta comunidad provienen los alumnos y sus familias, los maestros, los directivos. Con este proyecto se intenta responder a cuestiones como ¿qué tenemos en común los miembros de nuestra comunidad? ¿por qué nos sentimos parte de ese colectivo? La metodología que persigue para dar respuesta a las cuestiones planteadas es el trabajo por proyectos. Para más información se puede consultar la website <http://www.educared.org.ar/aua/quienes-somos.html>

identidad cívica individual y colectiva en tanto que desarrolla valores en clave de equidad.

La participación en escenarios o espacios participativos implica entrar en contacto con todos los mensajes implícitos y explícitos que nos rodean y nos traspasan por los sentidos. Estos mensajes, junto con otros, están presentes en el proceso de construcción de la identidad cívica individual y colectiva. De esta manera, podemos decir que la participación se considera un agente informal que nos enseña directamente elementos de la cultura: formas de vida, normas y actitudes sociales; valores y contravalores; tradiciones y costumbres y expectativas. La participación se convierte en un agente educativo en la medida que favorece la construcción de valores comunes (Novella, 2005).

En definitiva, la participación promueve la formación de vínculos cívicos entre las personas y de valores comunes, así como entre las personas y la comunidad en la que participan (Habermas, 1999, 2002 y Pateman, 1970). De esta manera, las dinámicas participativas son generadoras de identidad cívica individual y colectiva (Horsdal, 2000) y formadoras de valores comunes:

“La participación social y la política en su mismo territorio irán conformando unos valores comunes, que reconocemos como propios, al tiempo que vamos relativizando e incorporando como un valor añadido, la diversidad cultural de personas y colectivos” (Bartolomé y Marín, 2005: 42).

1.6 A modo de conclusión

Todos los elementos que implica la participación ciudadana que hemos descrito y que podemos ver a continuación son aspectos que se generan y se alcanzan desde distintos niveles a la vez, teniendo como meta la comprensión global, como aconseja el desarrollo de una *ciudadanía global* (Cabrera, 2002).

LA PARTICIPACIÓN COMO...			
DERECHO	DEBER	INSTRUMENTO DE MEJORA	NECESIDAD
<p><i>Convivencia</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Comunicación horizontal - Democracia - Proceso toma de decisiones - Resolución de conflictos - Clima social favorable 	<ul style="list-style-type: none"> - Solidaridad - Compromiso 	<ul style="list-style-type: none"> - Sentimiento de pertenencia cívica - Dimensión emocional colectiva - Valores comunes 	<ul style="list-style-type: none"> - Creación de oportunidades - Autoconcepto, identidad de la persona y capital social - Competencias ciudadanas
<p><i>Inclusión</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Sentimiento de pertenencia - Reconocimiento - Juicio crítico - Lucha contra la "invisibilidad" 			

Cuadro 1.5 Elementos de análisis de la participación

No ha resultado tarea fácil desglosar los elementos, ya que son aspectos que están interrelacionados entre sí. Es por ello por lo que, a su vez, debemos concebir este análisis, como los aspectos claves para una participación efectiva que no nace sólo del individuo, ni de la sociedad civil organizada, ni de la escuela, sino más bien de la conjunción de los tres. No basta con que el individuo participe, adquiera nuevas destrezas; tampoco es suficiente que una ONG u organización popular se especialice en fomentar participación; ni tampoco que la escuela aprenda a ser más 'responsable' a las necesidades de la población. Sino que la participación ciudadana debe llevar intrínseca todos estos valores.

Como hemos visto, diversos autores (Flanagan & Faison, 2001 y Yates & Youniss, 1998) plantean que la base de la participación es la conformación de una democracia estable cimentada en ciudadanos que confían en las instituciones y se involucran activamente en asuntos públicos. Es por ello por lo que el reto consiste en hacer que la participación surja de la relación entre estos

tres puntos de partida, maximizando así las sinergias entre cada una y desarrollando de esta manera todos los elementos que esta conlleva. En consecuencia, la participación resulta ser un aprendizaje y una herramienta clave para la transformación social y educativa.

En cuanto al marco educativo se refiere, el alumnado tiene el derecho, la necesidad y la obligación de participar, y para ello es necesario crear climas y espacios de participación. Este planteamiento implica preguntarnos, ¿qué puede hacer el centro educativo para que el alumnado aprenda y ejerza la participación?

A pesar de las dificultades en el establecimiento de un marco escolar participativo, éste es resultado de una construcción cotidiana y compleja, pero necesaria y posible (Ianni, 2003). La construcción de un centro educativo donde se fomente la participación activa es una valiosa experiencia educativa, dado que el aula y la escuela constituyen el primer espacio público de participación de las jóvenes generaciones. En este sentido, la escuela debe transformarse en un espacio valorizado, un tiempo de crecimiento, creatividad, donde se potencie el diálogo, la discusión, el análisis y la reflexión crítica sobre la repetición alienada de conocimientos caducos. De esta manera, formaremos a ciudadanos y ciudadanas críticas, responsables y comprometidas con la sociedad.

capítulo 2

APRENDIZAJE-SERVICIO: UNA PROPUESTA PEDAGÓGICA DE PARTICIPACIÓN CIUDADANA²⁵

Introducción

El auge en las iniciativas del Aprendizaje-Servicio (de ahora en adelante APS) que vivimos en la actualidad no es ajeno a los retos que hoy plantea la sociedad ante situaciones que atentan contra nuestra democracia y valores de equidad, responsabilidad y cohesión social. Desde distintas instancias educativas se pretende ofrecer medidas educativas que tomen en consideración el desarrollo

²⁵ Este capítulo recoge en parte el capítulo publicado por Cabrera, F. y Luna, E. (2008). Diálogo escuela-comunidad: el aprendizaje-servicio. En E. Soriano (coord.). *Educación para la ciudadanía intercultural y democrática* (pp.191-226). Madrid: La Muralla.

de una cultura democrática participativa, que despierten el interés de la juventud por formar parte activa de la vida pública con un comportamiento responsable y de compromiso con el medio ambiente, que promuevan la convivencia en sociedades multiculturales desde la comprensión y el diálogo y que luchen contra la exclusión en pro de la cohesión social.

La expansión del APS²⁶ en el contexto norte y sudamericano en la década de los 90 es resultado de la preocupación por vincular el currículo de la educación formal con las posibilidades educativas que ofrece el marco comunitario para lograr una educación más significativa y de interés para el alumnado. En el contexto norteamericano el desarrollo que alcanzaron los programas de APS tiene su origen, en primer lugar, en mejorar la calidad de vida de las comunidades a través del desarrollo de la agricultura, a la vez que se subsana la preocupación de la sociedad civil por el bajo nivel de implicación social de los estudiantes. Es así que importantes iniciativas institucionales contribuyeron a promocionar las prácticas del APS en todos los niveles educativos durante los años 70²⁷. Algunos ejemplos que en la actualidad continúan son:

- 1983-2004. National Youth Leadership Council of Minnesota.
- 1994. Corporation for national and community: Learn and Serve America.
- 90'. Learn and Serve America's National Service-Learning Clearinghouse (NSLC).
- 90'. Service-Learning Research and Development Center (Berkeley).
- Prácticamente todas las universidades norteamericanas disponen de programas de APS. Implicación de importantes fundaciones privadas dando soporte a iniciativas y programas de APS como Kellogg's, Carnegie, Readers-digest, etc.

²⁶ Se reconoce que, aunque las primeras experiencias sobre APS se sitúan en los años 80, será en la década de los 90 cuando realizará un importante crecimiento en el contexto norte y sudamericano.

²⁷ Cabe mencionar, como veremos en el apartado 4 de este capítulo, que las primeras experiencias de APS tienen lugar en el ámbito universitario, y empieza reconocerse como tal en el año 1967.

El auge y popularidad conseguida por el APS en Latinoamérica, particularmente en países como Argentina, Uruguay o Chile, se asocia a una vocación de solidaridad y de ayuda que el alumnado aprende desde pequeño realizando servicios en una comunidad cercana; de aquí que se prefiera hablar más de *Aprendizaje Servicio solidario* que Aprendizaje-Servicio. También las primeras prácticas se sitúan en los años ochenta pero será en los noventa cuando se consolidan algunas iniciativas que culminan en el año 2000 con la creación de *Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario (CLAYSS)* en Buenos Aires, Argentina. Entre las iniciativas institucionales destacan²⁸:

- 1986. Proyecto de servicio en Santa Fe (Argentina).
- 1980-1990. Iniciativas nacionales y locales: “Escuela Comunidad”, “Uno a Uno”, “Entre todos”, etc. (Argentina).
- 1997. Programa Nacional de Educación Solidaria: I Seminario internacional de APS (Argentina).
- 1999. Programa Nacional Escuela Comunidad (Argentina).
- 2000. Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario (Argentina).
- 2002. Programa nacional “Aprendiendo juntos” (Uruguay).
- Algunas Universidades disponen del departamento de APS, como La Católica de Santiago de Chile, o La Frontera (Temuco, Chile).

En el contexto europeo las prácticas de APS son aún incipientes, los primeros intentos de sistematización se sitúan ya iniciado el siglo XXI con la creación de distintas organizaciones y programas como los siguientes²⁹:

- 2002 European service learning association.
- 2005 Service Learning: Dialogue between Universities and Communities (Proyecto Leonardo: CIVICUS).

²⁸ En el apartado 4 de este capítulo podremos ver cómo ha evolucionado el concepto de APS en Argentina.

²⁹ Destacar que en el apartado 4 de este capítulo veremos cómo Europa ha evolucionado hacia otros conceptos considerados como prácticas educativas iguales al APS, así como *Community Education*.

- 2005 Forum-Cívico Educativo (Madrid).
- 2005 Centro Promotor de Aprendizaje-Servicio (Barcelona).
- 2007 The first international conference on service learning in teacher education (Brussels).

Es nuestra intención en este trabajo presentar un panorama general sobre el Aprendizaje-Servicio, señalando aquellos avances que en términos filosóficos o metodológicos se han realizado en esta última década. Enfatizamos el reto que aún supone afrontar su investigación desde coordenadas rigurosas y, sobre todo, ambiciosas en lo que se refiere al impacto del APS en el comportamiento adulto del alumnado que ha vivido su experiencia y ha tenido la oportunidad de adquirir conocimientos y habilidades que presumiblemente le facilitan unos comportamientos propios de una ciudadanía activa, responsable y solidaria.

2.1 Aprendizaje-Servicio y desarrollo de una participación ciudadana

El interés sobre el APS que durante estos últimos años se ha ido generalizando en el contexto europeo, debemos vincularlo al énfasis y promoción que hoy vivimos con la educación para la ciudadanía. A través del APS podemos mejorar, por un lado, la sensibilidad social del alumnado y su compromiso con la comunidad. Y, por otro, las instituciones educativas por promover espacios y tiempos de reflexión y participación democrática solidaria. Así, Howard (2003) señala que uno de los componentes básicos del APS es el fomento de la participación activa y el fortalecimiento de la democracia activa y responsabilidad social.

Además de considerar el APS como un trabajo práctico y solidario en la comunidad, se entiende como un aprendizaje contextual de capacitación del alumnado como ciudadanos y ciudadanas activas, ofreciéndole un conjunto de herramientas válidas para saberse manejar en el contexto de su comunidad y para dominar temas que fomentan la responsabilidad ciudadana.

La educación para la ciudadanía exige múltiples actores y espacios más allá del recinto escolar. El centro educativo necesita abrir sus muros y entrar en colaboración educativa con distintas organizaciones e instituciones comunitarias. Uno de los objetivos de la educación para la ciudadanía es precisamente la implicación del alumnado en la comunidad, el desarrollo de una ciudadanía activa a través de su participación en la vida social. Desde las finalidades y objetivos de la educación para la ciudadanía, la elaboración de programas con los principios y metodologías del APS constituye una aproximación educativa efectiva para promover el desarrollo de una ciudadanía activa y responsable en los jóvenes.

Por otro lado, es necesario señalar que el APS no debe concebirse como la incorporación de nuevos contenidos curriculares en el aprendizaje del alumnado, sino que constituye una manera de adquirirlos, dándoles sentido y significado en cuanto que contextualiza la utilidad de los mismos. Además, unos aprendizajes contextualizados en unas necesidades comunitarias ofrecen la oportunidad al centro para redefinir su misión en la relación que establece con la comunidad. Desde las perspectivas del APS, el centro educativo no sólo se convierte en un espacio de “diálogo” sino que “entra en diálogo” con la comunidad conformando una forma relacional, recíproca, con intereses y corresponsabilidades definidas. A través de los proyectos de APS el centro educativo se transforma en:

- a) Un espacio interno de participación, de creación de democracia y desarrollo de visión común y búsqueda de una línea de actuación por “aprender y actuar juntos”
- b) Un espacio que aúna y articula esfuerzos con otras instituciones y entidades de la comunidad, que integra objetivos curriculares y necesidades comunitarias, y que plantea un trabajo coordinado que fortalece el tejido social y contribuye a la creación de capital social.
- c) Un promotor de la necesaria corresponsabilidad educativa entre los distintos agentes educativos, formales y no formales, para dar una

respuesta eficaz a los problemas educativos que la actual sociedad plantea.

Incluso, algunos trabajos como el proyecto *Aprendiendo Juntos*³⁰ del Instituto de Comunicación y Desarrollo de Uruguay (2003) señalan la importancia del APS en la educación para la ciudadanía por su contribución a favorecer la capacidad de resiliencia³¹ además de las actitudes prosociales del alumnado.

2.2 Definición del Aprendizaje-Servicio: una relación dialógica con la comunidad

Parece que no es fácil dar una exacta definición al término de Aprendizaje-Servicio. La diversidad de las prácticas y proyectos que se dan en la realidad, así como los múltiples títulos con los que se les denominan, hace que no pueda hablarse de una única forma o programa de APS.

Sí que parece unánime entender el APS al menos como un proceso educativo que enfatiza tanto el aprendizaje académico en relación con algún proyecto de colaboración con la comunidad. En este binomio “aprendizaje académico-trabajo en la comunidad”, como espacios que se enriquecen mutuamente, es donde reside la sustantividad del APS. Con ánimo de señalar las notas que definen el APS tomamos a continuación como referencia tres definiciones que nos proponen reconocidos especialistas en este campo, ya que cada una de ellas aporta algún elemento que consideramos fundamental para su delimitación conceptual:

Para Furco (2003), el APS es esencialmente una metodología de enseñanza que enfatiza los dos aspectos siguientes:

- El aprendizaje académico de objetivos curriculares.

³⁰ Este proyecto es una iniciativa del Centro de Voluntariado del Uruguay que invita a participar del Aprendizaje Servicio como una metodología pedagógica que promueve actividades estudiantiles solidarias, que permiten mejorar la calidad del aprendizaje académico y la formación personal en valores, así como promover la participación ciudadana responsable y la atención de necesidades de la comunidad. Para más información, visitar la página web <http://www.aprendiendojuntos.edu.uy/>

³¹ La resiliencia es la capacidad de una persona o grupo para seguir proyectándose en el futuro a pesar de acontecimientos desestabilizadores, de condiciones de vida difíciles y de traumas a veces graves. (Manciaux, 2001)

- La realización de algún proyecto de colaboración con la comunidad.

Desde la perspectiva latinoamericana de servicio solidario, para Tapia (2006a) son claves para caracterizar estas prácticas los siguientes aspectos:

- Atender a necesidades reales y sentidas de una comunidad.
- Estar protagonizado por el alumnado.
- Planificarse de manera integrada con los objetivos y contenidos curriculares del aprendizaje formal.

Exley (2004) en su definición señala los siguientes requisitos como particulares y sustantivos de un programa de APS:

- Se trabaja necesidades comunitarias genuinas.
- Integradas en los objetivos curriculares.
- Se abren espacios de reflexión.

A tenor de lo expuesto y atendiendo a nuestra propia experiencia, podemos señalar como elementos definitorios que caracterizan un acercamiento educativo según la filosofía y metodología del APS los siguientes elementos:

- *Estar protagonizado por el alumnado*, en la medida que éste es el que toma las iniciativas en las acciones de aprendizaje, diagnostica las necesidades, selecciona la temática o problema social sobre el que trabajará, participa activa y responsablemente en la planificación de las acciones a realizar, en el seguimiento y evaluación de las mismas. El profesorado se convierte en un asesor que acompaña y orienta el proceso de aprendizaje.
- *Atender solidariamente a una necesidad real y sentida por la comunidad* lo que supone una intencionalidad solidaria. Los proyectos de APS tienen su punto de partida en una necesidad real de la comunidad. El alumnado necesita adentrarse en las necesidades de su comunidad a partir de diferentes fuentes (periódicos, entrevistas, encuestas, análisis de inventarios, conferencias invitadas al centro educativo, etc.) para identificar

algún tema o necesidad sobre el cual puede actuar. Se implica en algún tipo de acción, sea ya dentro de una organización o entidad o bien se trata de acciones planificadas desde el mismo centro educativo como, por ejemplo, repartos de trípticos entre la población para llamar la atención ante una necesidad y a sus posibles soluciones, o participar en emisiones radiofónicas, o realizar entrevistas con personas claves de su comunidad para plantear los temas, etc.

- *Estar planificado dentro de la programación curricular del alumnado*, de tal manera que su desarrollo suponga la adquisición y superación de objetivos de aprendizajes previamente establecidos. Los proyectos de APS no sólo pretenden atender a una necesidad social, sino también mejorar la calidad de los aprendizajes escolares, lo que representa una *intencionalidad pedagógica sistemática*. Según Smink y Duckenfield (1998) existen dos maneras de favorecer la integración curricular de las actividades del servicio con los objetivos del aprendizaje: elaborar proyectos que recojan objetivos de aprendizajes (del centro a la comunidad) o bien analizar las necesidades de la comunidad y elaborar proyectos que atendiéndolas ponga en juego objetivos del currículo (de la comunidad a la institución educativa).
- *Realizar un proyecto de servicio* que dé respuesta a necesidades identificadas del entorno donde el alumnado pone en juego habilidades específicas para planificar acciones, realizar su seguimiento y valorar sus resultados. Cualquier análisis de la realidad e identificación de problemas perdería su potencial educativo, de sensibilidad social y de formación ciudadana si el alumnado no planifica y desarrolla algún tipo de acción como respuesta a la necesidad analizada.
- *Acompañarse de la reflexión como un componente crítico* a lo largo de todo el proyecto desde donde se conecta los objetivos curriculares y la experiencia del servicio. Es precisamente la reflexión la que permite trascender de la mera experiencia para convertirla en una real oportunidad de aprendizaje.

Los proyectos de APS deben ser un continuo proceso de acción-reflexión propio del esquema del aprendizaje experiencial.

En el centro educativo, los programas de APS se convierten en herramientas efectivas que hacen de puente entre el centro como un microcosmo de la sociedad, de un lado, y la sociedad real y sus instituciones, de otro. Como se ha señalado en el epígrafe anterior, se crean espacios donde el alumnado puede aprender el significado de una ciudadanía responsable y solidaria tomando decisiones y asumiendo responsabilidades con la comunidad, tal como se pone de manifiesto en las experiencias de APS recogidas en la obra de Martín y Rubio (2006).

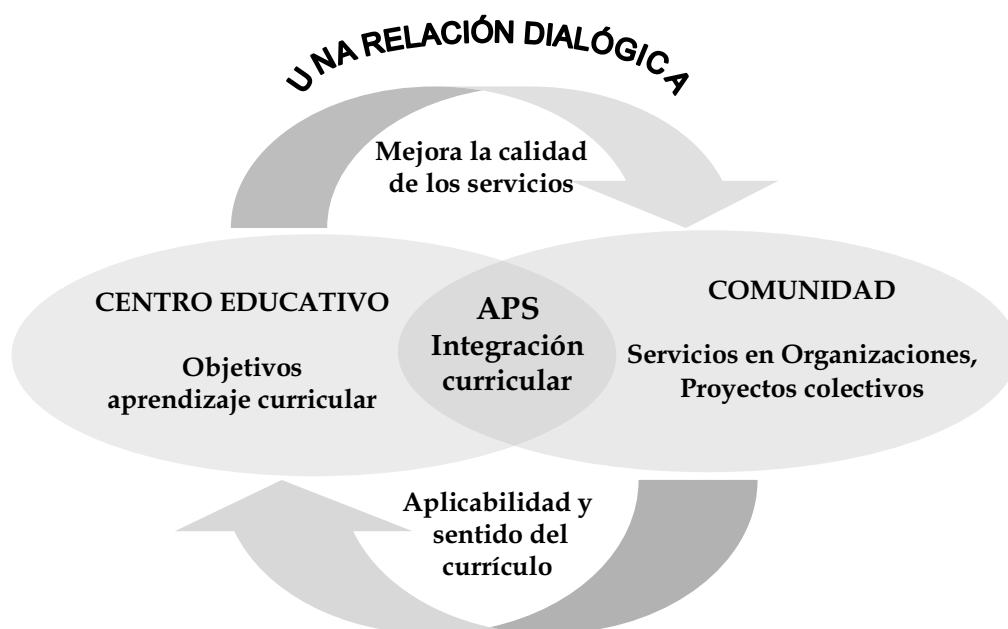


Figura 2.1 La relación dialógica del APS: el centro educativo y la comunidad

Es cierto que un aprendizaje experiencial, activo y relacionado con la comunidad no es nuevo, ya hace más de un siglo que, por poner un ejemplo, Dewey (2005) planteaba la acción educativa desde la actividad del alumnado y en conexión con la comunidad. Pero debemos reconocer que desde el enfoque del APS donde la escuela enfatiza la participación, no sólo gana una sistematización diferente sino que se potencia el trabajo y los estudios en esta dirección. Evidencia de lo que decimos lo muestra el contraste entre el número

de 164 publicaciones referidas a la escuela como espacio participativo en la base de datos ERI durante los años 1990 al 1999, según Speck (2001), y las 887 que encuentra Martínez-Odria (2005) para el periodo 1999-2005.

2.3 Necesidad de una clarificación conceptual

La disparidad de definiciones y conceptualizaciones que existen sobre proyectos y programas que se consideran APS dificultan en muchas ocasiones que se entiendan sus aportaciones y beneficios frente a otras aproximaciones educativas. Tapia (2006b), en el contexto latinoamericano, encuentra distintos nombres para prácticas similares como las siguientes:

- Extensión co-curricular.
- Práctica pre-profesional comunitaria.
- Proyectos de intervención socio-comunitaria /de intervención solidaria.
- Residencia en educación no formal.
- Proyectos de acción y extensión.
- Servicio Curricular (México).
- Voluntariado educativo (Brasil).
- Trabajo comunal universitario.

De igual manera, Martínez-Odria (2005) encuentra en el contexto norteamericano distintos nombres que reflejan la disparidad existente y que dificultan disponer de una definición inequívoca. Kendall (1990) llegó a contabilizar hasta 147 términos diferentes con los que se hacía referencia al APS en la literatura. En nuestra revisión hemos encontrado como los más utilizados, los siguientes términos:

- Community Action Learning (Bell, 2002).
- Course-Based Service (Gray et al., 1999).

- Academic Service Learning (Avashia, 2002).
- Strategic Academically-based community and scholarly service (Harkavy, 1998).
- Community-based research (Harkavy, 1998).

La consideración de los dos elementos claves del APS, el aprendizaje curricular y el servicio a la comunidad, llevan a Sigmon (1994) a presentar estos dos conceptos y la tensión entre ellos utilizando el eje de coordenadas (Figura 2.2); la figura resultante es ampliamente utilizada en la bibliografía para diferenciar el APS de otras actividades similares con las que suele confundirse.

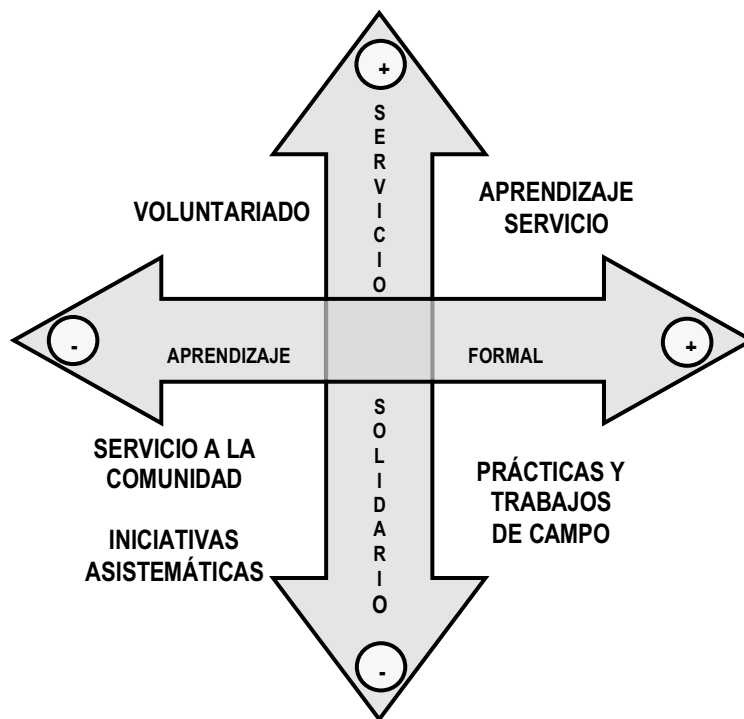


Figura 2.2 Clasificación actividades comunitarias (Sigmon, 1994)

El *voluntariado* es un tipo de servicio a la comunidad que se caracteriza por ser “mucho servicio” y “poco aprendizaje formal”, en cuanto que es un tipo de servicio organizado desde la entidad social y el voluntario/a realiza las tareas encomendadas. En el otro extremo tenemos las *prácticas y trabajos de campo* que enfatizan el aprendizaje formal concentrando los esfuerzos en la adquisición de competencias académico-profesionalizadoras sin prestar atención al carácter solidario o no del servicio o acciones realizadas. Los *servicios a la comunidad*

representan actuaciones muy puntuales y asistemáticas que no garantizan una implicación real en el servicio solidario ni constituyen una fuente de adquisición de aprendizajes académicos. En el otro extremo se sitúa el *Aprendizaje-Servicio* que posibilita realizar proyectos de diversas índoles donde el alumnado ocupa un papel relevante en el diagnóstico, en la formulación de un plan de acción, en su seguimiento y en la evaluación. Así, tan importante es el servicio solidario que presta, como la adquisición de objetivos curriculares que se pretenden adquirir con dicha actividad.

2.4 Historia del Aprendizaje-Servicio

El aprendizaje-servicio tiene su nacimiento en diferentes países a la vez. De una forma paralela, a finales del S. XX empiezan a desarrollarse experiencias tanto en el ámbito formal como no formal que ponen en relación la escuela y la comunidad con la finalidad de realizar un aprendizaje más significativo y aproximar la realidad comunitaria al centro educativo. Es a partir de estas experiencias que en las instituciones educativas disminuye el absentismo y los conflictos, aumenta el rendimiento escolar, se implican más en las actividades del centro y la comunidad, aumentando de esta manera su participación en el centro educativo y barrio para la mejora de ambos. Y, tal y como expresa Lamas (2007), también aumenta el grado de motivación del alumnado en torno al aprendizaje.

Estas experiencias no se sistematizan hasta la década de los 80 cuando recobra fuerza en países como Alemania, Gran Bretaña, Argentina y Estados Unidos. Más tarde se extiende a países de América Latina y empieza a ser extensivo a todos los niveles escolares y universitarios, así como en los ámbitos de la educación formal y no formal.

En los últimos años, este concepto se ha difundido internacionalmente. Prueba de ello son, por ejemplo: las Community Schools británicas, los "proyectos mancomunados" o "proyectos de acción" de las escuelas alemanas, los estudios

sobre pro-socialidad desarrollados desde la Universidad de Barcelona, los proyectos CAS (Creatividad, Acción y Servicio) del Bachillerato Internacional, los programas de aprendizaje-servicio de las escuelas y universidades norteamericanas y argentinas, los programas universitarios de servicio comunitario obligatorio de Costa Rica y México. El APS también se ha desarrollado en países como México, República Dominicana, Costa Rica, Brasil, Uruguay, Bolivia, Paraguay y Chile. De la misma manera también está siendo promovido por organizaciones y por organismos de gobierno en otros países como Panamá, Colombia y Perú. En el caso de Chile y Argentina se han instaurado premios nacionales con el apoyo de los respectivos Presidentes.

Siendo Estados Unidos, Latinoamérica y países de la Unión Europea las regiones consideradas como las pioneras del APS, a continuación vamos a exponer brevemente cómo fue el nacimiento de esta metodología y filosofía en estos diferentes países.

El APS en Estados Unidos

Aunque la práctica del APS como tal data de 1967, sus inicios los encontramos en 1862 en el ámbito de la agricultura con el primer acto de Morrill (firmado por Abraham Lincoln) que supuso un alza importante en la educación superior de Estados Unidos (Titlebaum, Williamson, Daprano, Baer y Brahler (2004). La experiencia consistió en dotar, ayudar, y mantener a las universidades que promovían los estudios de agricultura, economía doméstica, artes mecánicas y otras profesiones que, hasta ese momento, eran estudios eminentemente prácticos. Esta dotación y ayuda pasa por dar tierras a las instituciones que enseñan tales ramas del aprendizaje y así relacionar el arte de la agricultura y la mecánica con la práctica. De esta manera, se promueve la educación liberal y práctica de las clases industriales en las profesiones de la vida, ya que este acto aseguraba que esta educación estaría al alcance de todas las clases sociales.

Después de este evento, se han constatado 90 experiencias hasta 2002 según un estudio realizado por Titlebaum, Williamson, Daprano, Baer y Brahler (2004). A

continuación vamos a exponer aquellos que nos resultan más significativos en la historia del APS.

Entre 1890 y 1910 se inicia un “Programa de Extensión” en la Universidad de Missouri, actualmente continúa en funcionamiento. Consiste en utilizar el conocimiento basado en la ciencia para mejorar la comunidad en temas relacionados con la agricultura. Inicialmente, este programa se centra en el trabajo con granjeros y sus familias. Los expertos en la materia, los estudiantes, demuestran cómo producir más y mejores variedades de materias agrícolas; cómo beneficiarse de una mejor nutrición y de la ropa; y cómo trabajar juntos para traer mejoras, tales como cooperativas eléctricas.

En 1903 John Dewey desarrolla las bases teóricas del APS. Dewey también funda y dirige una escuela laboratorio en Chicago, que supone una oportunidad para aplicar directamente sus ideas, convirtiéndose así, en un método pedagógico. Esta experiencia le proporciona el material para su primer trabajo en la educación, “La escuela y la sociedad” (1899).

En 1906 empieza el Movimiento de Educación Cooperativa en la Universidad de Cincinnati (Estados Unidos), liderada por el catedrático Herman Schneider.

En 1915 algunas escuelas populares de la región de la Appalachia empiezan a conectar el trabajo, el servicio y el aprendizaje.

En 1966 se financia un proyecto que une estudiantes universitarios del este de Tennessee con organizaciones de desarrollo tributario en el área.

En 1967 los educadores Roberto Sigmon y Guillermo Ramsey acuñan, por primera vez, el término aprendizaje-servicio en el programa *Manpower Development Internship*. Estos autores buscaban un término que combinará el crecimiento educativo con la realización de ciertas tareas que cubren necesidades humanas.

En 1969 tiene lugar en Atlanta la primera Conferencia de Aprendizaje-Servicio donde se define el APS como la integración de la realización de las tareas que cubren necesidades humanas con el crecimiento educativo.

En 1971 se establece el Programa Nacional del Estudiante Voluntario (que se convierte en el Centro Nacional de Aprendizaje-Servicio -NCSL- en 1979). Esta noticia se publica en el *Sinergyst*, un periódico que promueve la relación aprendizaje-servicio. En 1979 también se publica en el periódico *Sinergyst* los “Tres Principios del APS” de Sigmon que se basan en el aprendizaje que supone el APS.

En 1981 se establece el Centro Nacional de Aprendizaje-Servicio para Adolescentes (NCSLEA) que ofrece asistencia técnica, programas de formación y desarrollo, y una variedad de recursos materiales para los educadores y los responsables políticos. También disponen de una base de datos extensa de los programas que se llevan a cabo en los diferentes centros educativos del país.

En 1983 se crea el *Nacional Youth Leadership Council* (NYLC) que ayuda a preparar a futuros líderes e iniciativas de liderazgo en la dirección de centros educativos. NYLC es la primera organización que defiende el aprendizaje con una doble finalidad: educar a los estudiantes desde el parvulario hasta la universidad en el pensamiento y la práctica del servicio; de esta manera se benefician, al mismo tiempo, las comunidades en la que estos estudiantes viven. Ésta es la esencia del aprendizaje-servicio.

En 1989 tiene lugar la Conferencia Wingspread, organizada por la Fundación Jonson, donde se establecen los principios de las buenas prácticas en relación al APS. Estos principios han sido adoptados por profesionales del APS de toda la nación para llevar a cabo programas efectivos de APS en escuelas y Campus.

En 1990 se publica “La combinación del aprendizaje-servicio: un manual para la comunidad y el servicio público” de Jane C. Kendall, en el National Society for Internships and Experiential Education.

En 1992 Maryland se convierte en el primer estado que exige al alumnado de secundaria llevar a cabo prácticas de APS como una condición para su graduación.

De 1993-1995 el Centro Nacional de APS y el Centro de Estudios para la Paz de la Universidad de Colorado crean una biblioteca virtual donde se pueden encontrar manuales, guías, libros, etc. sobre APS. Esto supone un avance en el ámbito universitario dentro del campo del APS.

De 1994 a 1999 la Universidad de Monterey Bay de California se convierte en la primera universidad que requiere el APS como condición para la graduación de sus estudiantes.

En 1997 Corporation for National Service de la Universidad de Minnesota funda el National Service-Learning Clearinghouse que tiene como finalidad abordar todos los campos relacionados con el APS (conferencias, investigaciones, libros, artículos, material vario, puestos de trabajo, etc.) y está dirigido a toda la comunidad educativa.

En 2001 tiene lugar la Primera Conferencia sobre APS en Berkeley donde participan 350 asistentes de la comunidad educativa.

En 2002 se crea la organización nacional de las y los Educadores con Compromiso con la Comunidad para promover la construcción del APS y consolidar la comunidad en el campus y la sociedad.

Actualmente, la práctica del APS se realiza en muchas instituciones educativas de todos los niveles educativos y en todos los ámbitos de la educación. Continúan vigente muchas de las fundaciones y organizaciones para el desarrollo del APS, tal y como se indica en la introducción de este capítulo.

El APS en Latinoamérica

En Argentina, el APS tiene su nacimiento en 1983 provocado, entre otros motivos, por la ola de entusiasmo por recuperar la democracia. Así, el contexto

sociopolítico, produce un renovado crecimiento de los proyectos solidarios en las escuelas y universidades argentinas³². A medida que la situación económica-social va empeorando, muchas instituciones educativas se plantean desarrollar proyectos sociales más complejos (Tapia, 2000). Es entonces cuando, intentando atender problemáticas emergentes de la comunidad, muchas escuelas empiezan a realizar “aprendizaje por servicio solidario” desconociendo su marco teórico y metodológico. De esta manera, podemos afirmar que las políticas educativas de promoción del aprendizaje por servicio solidario en Argentina surgieron de la práctica de las escuelas. Como afirma Brynelson (en Tapia y Mallea, 2003: 227), “el aprendizaje por servicio solidario es la única reforma educativa que habitualmente crece de abajo hacia arriba”.

La provincia pionera en institucionalizar una materia obligatoria es la Provincia de Santa Fe³³ en 1986. Esta materia se denomina “Proyecto de Servicio” y se realizaba en el último año de la secundaria. Se tarda algo más de una década cuando, aprovechando el marco del proceso de reforma educativa en 1997, el Ministerio Nacional de Educación establece “Contenidos Básicos Comunes” en los diseños curriculares provinciales. Estos contenidos, entre otras innovaciones, incluyen “proyectos de intervención socio-comunitaria” para las Orientaciones de Humanidades y Ciencias Sociales y de Ciencias Naturales. Estos constituyen las primeras experiencias de APSS, aunque ya se estuviera realizando en un centenar de escuelas en diferentes provincias. La reforma educativa también permite que las escuelas tengan la posibilidad de utilizar los nuevos “espacios curriculares institucionales”³⁴ para apoyar los proyectos de aprendizaje por servicio solidario (Ministerio de Cultura y Educación, 1997).

³² Cabe mencionar que, a diferencia del APS en Estados Unidos y de los países de la Unión Europea, como se podrá observar más adelante, el componente solidaridad se enfatiza de forma particular en Latinoamérica. Es en esta región donde el “aprendizaje-servicio” se entiende como “aprendizaje por servicio solidario”. En esta ocasión, en lugar de abreviar el aprendizaje-servicio como APS, lo abreviamos como APSS.

³³ Argentina es un país federal con 24 Provincias, además de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, sede del Gobierno nacional. Los gobiernos provinciales administran las escuelas y establecen el currículum, en el marco de los acuerdos federales firmados con el Ministerio nacional.

³⁴ Los “espacios curriculares institucionales” son diseñados en cada escuela, bajo la aprobación de los supervisores.

Fue este mismo año, en 1997, cuando el Ministerio de Educación organizó en Buenos Aires el primer Seminario Internacional sobre APSS, invitando a expertos de Costa Rica, Alemania, México, España y Estados Unidos. También se presentan algo más de una docena de proyectos solidarios desarrollados por instituciones educativas de diferentes niveles y regiones del país. Durante los dos años consecutivos, 1998 y 1999, se llevan a cabo los Seminarios Internacionales de forma anual, siendo cada vez mayor la participación de expertos, profesorado, personal funcionario y estudiantes.

En 1999, después de las elecciones nacionales, el nuevo Gobierno propone el “Programa Nacional Escuela y Comunidad” con la finalidad de fortalecer las políticas educativas vinculadas al aprendizaje por servicio solidario que consiste en ofrecer formación a docentes y directivos y distribuir materiales de formación. Este programa supone un reconocimiento al aprendizaje por servicio solidario ya que va acompañado del “Premio Presidencial Escuelas Solidarias”. Durante el IV Seminario Internacional de aprendizaje por servicio solidario, que en esa ocasión reúne un millar de personas (agosto de 2000), se premia por primera vez a los diez mejores proyectos de APSS de toda la región que evidencian la sostenibilidad y la calidad de los proyectos. Es a partir de aquí cuando empieza a difundirse en la región el “modelo argentino” de aprendizaje-servicio.

Este programa tan sólo tuvo 2 años de vida debido a los diferentes cambios de gobierno que sufre el país. A pesar de ello, diferentes jurisdicciones continúan desarrollando sus proyectos de APSS, incluso, se convocan Premios Ciudad de Escuelas Solidarias, como es el caso de la Ciudad de Buenos Aires en 2002 y 2003. Es también en 2002 cuando nace el *Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario* (CLAYSS) para retomar el trabajo que se había realizado hasta el momento en materia de APSS. Este Centro constata que, en la mayoría de los casos, las escuelas argentinas siguen desarrollando sus proyectos de aprendizaje por servicio solidario o iniciando nuevos, con o sin el apoyo de políticas oficiales.

Fue en 2003 cuando se retoma a nivel gubernamental el nuevo programa de promoción del APSS “Educación Solidaria” que abarca también el Premio Presidencial.

A pesar que hagamos mención única y exclusivamente a la historia del APSS en el país de Argentina, no significa que el aprendizaje por servicio solidario no se dé en el resto de países de Latinoamérica. No obstante se reconoce que Argentina es quien abre la puerta del APSS en Latinoamérica, la pionera, que promovió y está promoviendo en la actualidad, la extensión de esta estrategia metodológica al resto de países como Chile –quien tiene un departamento de APSS-, Uruguay, Brasil, Perú, Venezuela, Ecuador, México y otros.

El APS en los países de la Unión Europea

El nacimiento del APS en la Unión Europea tiene su cuna en el ámbito anglosajón con la “Educación Comunitaria” (o *Community Education*) que, al igual que el “aprendizaje-servicio”, se consideran prácticas educativas que se rigen por los mismos principios y bases pedagógicas que el APS (Bendit, 2007).

Podríamos decir que el concepto de “community education” o “educación comunitaria” en Europa responde a una etiqueta donde se esconden diferentes e interesantes movimientos de reformas educativas y pedagógicas. Se han realizado diversos estudios en Inglaterra en relación a los conceptos y contenidos pedagógicos de la “educación comunitaria” (Lovett, 1980 y Lovett, Clarke & Kilmurray, 1983), y sobre el trabajo de las escuelas que siguen estos objetivos en Escocia (Nisbet, Hendry, Stewart & Watt, 1980), donde se ha demostrado que se pueden distinguir seis aspectos o elementos básicos que le dan significado a la definición de estas escuelas como centros de “educación comunitaria” o “aprendizaje-servicio”³⁵.

³⁵ Si se desean conocer los 6 aspectos o elementos básicos que dan significado a la definición de estas escuelas como centros de “educación comunitaria” o “aprendizaje-servicio”, se puede consultar “Antología 1997-2007 - Seminarios Internacionales “Aprendizaje y Servicio Solidario” en www.clayss.org.

En Gran Bretaña existen actualmente alrededor de 450 escuelas que han asumido esta concepción pedagógica. En determinados condados y comunas se sigue una clara política de apoyo y desarrollo de este tipo de escuelas, por ejemplo en Leicestershire, Nottinghamshire, Devon, Coventry, Walsall, Rochdale, así como también en Escocia y algunas regiones del País de Gales.

En otras regiones, las escuelas empiezan a trabajar como “Community School/College” debido a las iniciativas ciudadanas que surgen desde los padres, maestros, trabajadores sociales que se apoyan en la fuerte descentralización del sistema educativo británico y en la autonomía y posición fuerte de los directores de escuela. Este movimiento se sostiene en Gran Bretaña por diferentes iniciativas e instituciones como pueden ser “Community Schools”, “Community Colleges” y “Open Universities”; y con el objetivo de unir la realidad del interior de los centros educativos con la realidad del barrio o región.

Cabe mencionar que, en Inglaterra, la “Community Education” tiene una larga tradición que se remonta hasta mediados del siglo pasado a partir del “Plowden Report” (1967). Entre sus conclusiones más importantes se destaca la institucionalización de las Community Schools (CS). Estas escuelas se instalaron prioritariamente como “Primary Schools” en áreas sociales marginales o semi-marginales y con un especial grado de conflictividad. Dichas escuelas debían permanecer abiertas más allá del horario de clases regular y hacer ofertas orientadas a las necesidades de los alumnos, de los padres y otros miembros de la comunidad. La implementación de esta recomendación, que incluía además un tratamiento financiero privilegiado de tales escuelas, se inicia en 5 áreas geográficas especiales, denominadas “Educational Priority Areas” (EPAS). Este proyecto piloto a su vez va acompañado de un programa orientado a la evaluación de los resultados del programa innovador (Midwinter, 1972 y 1973; Halsey, 1972 y Jones, 1978). Se constataron notables diferencias, entre las escuelas, en lo que respecta al grado de participación en el desarrollo local.

Experiencias de educación comunitaria y de aprendizaje-servicio como las hechas en la Primary Community School de Belfield (Irlanda) muestran que este tipo de enfoque, a la larga, da excelentes resultados, tanto en relación al rendimiento escolar y al compromiso comunitario del alumnado como en cuanto a la integración de los adultos en el medio en que viven.

Sin embargo, en Alemania, lo que en el ámbito anglosajón se denomina actualmente “educación comunitaria” o “aprendizaje-servicio” tiene una tradición muy distinta. En este país, fundamentalmente, se articulan los aprendizajes al espacio de la educación informal (Bendit, 2007).

El APS se constituye en Alemania a comienzos de este siglo, particularmente en relación a los jóvenes de las clases “educadas”; las “Asociaciones Juveniles”. Su función principal es “formativa” y tiene como finalidad ofrecer espacios de ocio y de utilización creativa del tiempo libre, así como desarrollar una conciencia cívica en las nuevas generaciones fuera del ámbito escolar, ya que el espacio escolar cumplía un rol fundamentalmente de “instrucción”, centrado en la transmisión y el aprendizaje cognitivo. Entre las tareas que desempeñaron desde sus inicios se encuentran: la educación política, el trabajo juvenil internacional (intercambio juvenil) y la formación cultural, musical y deportiva de las sucesivas generaciones de jóvenes. Estas tareas las han ido desarrollando en espacios de actividad propios y con métodos y prácticas pedagógicas, que la mayoría de las veces contrastan con la praxis del sistema educativo formal, constituyéndose así el “contrapunto” a la educación formal.

A pesar de este contraste entre la praxis pedagógica escolar y la del trabajo juvenil, con el tiempo se ha ido desarrollando una relación de complementariedad y una coparticipación de ambos en cuanto a la socialización de los jóvenes. Esto se hace evidente en los sistemas educacionales más avanzados, donde estos saberes están pasando lentamente a formar parte del currículo. A partir de aquí, se han ido desarrollado una serie de actividades y “proyectos cooperativos” entre el trabajo juvenil asociativo y la escuela

teniendo un impacto significativo en los programas educativos. Ejemplo de estas actividades y proyectos son las “Mancomunidades de Intereses”, “Proyectos de Acción”, “Semanas de Actividad Extra-Escolar”, “Cursos y Actividades de Grupo” y “Enseñanza Centrada en Temas Sociales o de Aprendizaje-Servicio”.

Al igual que en Argentina, las primeras experiencias de aprendizaje-servicio vienen “desde abajo”, es decir desde la base juvenil. (Böhnisch, Gängler y Rauschenbach, 1991).

El APS en otros continentes

No quisiéramos finalizar la historia del APS sin dejar de mencionar países situados en otros continentes que también están trabajando en materia de aprendizaje-servicio, como son Asia, Oceanía y África.

Con respecto a Asia, encontramos que en Japón, el Doctor Fumio Kawakami (2007), profesor de Teoría Política en *Nara University of Education* (Takabatakecho, Nara City), estudia la implantación del APS en el contexto japonés. También, en este país, Mohamamd Reza Sarkar Arani (2007) de *Nagoya University* (Nagoya) ha llevado a cabo un estudio, en colaboración con la profesora Keisuke Fukaya de la escuela de primaria *Ritsumeikan*, para examinar el impacto del APS en los procesos de enseñanza-aprendizaje en los institutos en relación a la cultura escolar, el profesorado y el alumnado. Otro país a destacar es Taiwan donde Ho Mei-Hwei, *The National University of Tainan* (Tainan City), investiga en torno a la influencia del origen cultural del alumnado en las prácticas del APS (MeiHwei & Ward, 2007). Esta profesora realiza otros estudios (Mei-Hwei, 2007) sobre el impacto del APS en alumnado con discapacidad y la validación de un programa de soporte para familias con hijos e hijas con necesidades educativas especiales. Un tercer país asiático donde también se llevan a cabo prácticas de APS, es la India. En *Janaagraha*, organización no gubernamental, se promueve el *Programa Bala Janaagraha* de

aprendizaje-servicio en escuelas de la India³⁶. En el marco universitario, este país también tiene el programa nacional de servicio comunitario universitario *National Service Scheme*³⁷. Otro de los países asiáticos es Singapur, que tiene el programa de servicio internacional para estudiantes universitarios: *Singapore Vounteers Overseas*³⁸. Un quinto país asiático que dispone de un programa de APS es Tailandia concretamente, en Chiang Mai. Este programa está enmarcado dentro de los programas *The Internacional Partnership for Service-Learning and Leadership*³⁹ (IPSL) en colaboración con *Payap University*. Está destinado a extranjeros con la finalidad de aprender sobre la cultura tailandesa, la religión y las cuestiones sociales contemporáneas. Y, por último, en cuanto al continente asiático se refiere, en *Ben Gurion University* en Beer-Sheva⁴⁰, Israel, se disfruta de un programa de APS, también vinculado al IPSL, destinado al alumnado israelí de Antropología, Educación y Trabajo Social, que busca llevar a cabo proyectos de APS vinculados a la universidad.

En cuanto a Oceanía se refiere, en la Universidad de Tasmania se lleva a cabo un programa de APS dirigido al alumnado universitario para realizar proyectos de esta índole. En Sydney, el *Presbyterian Ladies College*⁴¹ (PLC) realiza proyectos de APS. En concreto, en 2001, se realiza uno al este de Timor y, en 2004, otro en Sri Lanka, debido al Tsunami⁴².

Y, por último, en África, también se llevan a cabo proyectos de APS. Cabe resaltar el Centro de Investigación y Promoción del Servicio Cívico y el Aprendizaje-Servicio⁴³ (*Volunteer and Service Enquiry Sothern Africa*, VOSESA). Este centro, fundado en 2003, es una organización no gubernamental sin ánimo de lucro, situada en Johannesburgo, que busca llevar a cabo proyectos de APS en los países de África meridional. El centro forma parte de la red *Global Service*

³⁶ Para más información, visitar www.janaagraha.com

³⁷ Para más información visitar <http://yas.nic.in/yasroot/schemes/nss.htm>

³⁸ Para más información visitar www.sif.org.sg/en/what-we-do

³⁹ Más información, visitar www.ipsl.org/programs/thailand.aspx

⁴⁰ Más información, visitar <http://web.bgu.ac.il/home>

⁴¹ Para más información, consultar www.plc.nsw.edu.au/public2/intro.html

⁴² Leonie Brewer, profesora del PLC, realiza un estudio comparativo de estos dos proyectos.

⁴³ Más información consultar www.vosesa.org.za/

*Institute*⁴⁴ (GSI). Además de este Centro de Investigación sobre APS, a continuación, vamos a nombrar una serie de estudios que se han llevado a cabo en diferentes universidades de Sudáfrica en torno al APS:

- *Integrating Service-Learning in the Curriculum of Postgraduate Courses at a South African Higher Education Institution*. Gerda Bender y Ronel Ferreira (2007) de la Universidad de Pretoria.
- *Teacher Student Perceptions and Attitudes Regarding Community Service-Learning before the Integration into the Curriculum*. Gerda Bender (2007) de la Universidad de Pretoria.
- *Reflecting on a Service-Learning Experience: Voices of Master Students in Educational Psychology*. Ronel Ferreira (2007) de la Universidad de Pretoria.
- *Rural Schools and Universities: An Exploration of Partnerships in a Widely Diverse South African Context*. Jane Pennefather (2007), University of KwaZulu-Natal, Pietermaritzburg.
- *Education as Critical Citizenship*. Doria Daniela (2007), University of Stellenbosch, Matieland.
- *Discourses Emergent in Teacher Education Students'Engagement with Community Service-Learning*. Nadine Petersen, Elizabeth Henning and Sarah Gravett (2007), University of Johannesburg, Auckland Park, Johannesburg.
- *Exploring the Epistemologies of Academic Staff in the Capacity-Building Training for Community Service-Learning in a South African University*. Vanessa-Jean Merckel (2007), University of Johannesburg, Auckland Park, Johannesburg.
- *Service-Learning as a Learner Centered Pedagogy*. Esther Pearl Palmer (2007), Central University of Technology Willows, Bloemfontein.

⁴⁴ Este Instituto investiga y promueve proyectos de APS en todo el mundo y está supeditado al *Center for Social Development* de Washington University, St Louis, Missouri, y al *Innovations in Civic Participation* (ICP) en Washington DC. Para más información visitar www.service-enquiry.org.za/global_service.asp

2.5 ¿Qué es lo novedoso del Aprendizaje-Servicio?

El APS se concibe como una filosofía y una metodología de enseñanza-aprendizaje que se plasma en unos programas a través de los cuales el alumnado se implica en la cotidianidad de la comunidad próxima, barrio, ciudad o pueblo, mediante la prestación de algún servicio planificado institucionalmente –por todas las instituciones que colaboran- y que forma parte de su currículo académico. Se entiende como filosofía en cuanto que la responsabilidad y el compromiso social constituyen los principios orientadores del proceso de aprendizaje. También puede entenderse como metodología porque es un instrumento pedagógico muy valioso para implicar al alumnado en la sociedad y contribuir a establecer relaciones escuela-comunidad de manera recíproca y actuar interactivamente en doble sentido.

No se puede decir que el APS represente una nueva filosofía o una nueva metodología de enseñanza-aprendizaje en el mundo educativo pero sí que representa una novedad la manera de plantear la relación escuela comunidad y cómo se estructura.

Efectivamente, el proceso de un proyecto de APS pone en juego los principios pedagógicos ya expuestos por autores como Freire (1970 y 1990), Tyler (1973) o Taba (1952) donde el alumnado aprende mediante la experiencia y el profesorado es un orientador y facilitador de ese aprendizaje, que involucra al alumnado en la planificación y seguimiento de sus experiencias de aprendizaje. También se relaciona con las teorías de Dewey (1916), Piaget (1983), Vigotsky (en Manacorda, 1979), y otros teóricos constructivistas que conciben el aprendizaje como resultado de la interacción con el medio, desde donde se construyen significados que contribuyen a la reestructuración de los esquemas iniciales. En la línea de estos autores, el APS se sitúa en el *constructivismo social* donde el alumnado es un agente activo de su aprendizaje y lo construye a partir de sus experiencias en la comunidad.

Igualmente el APS se sitúa en las perspectivas de la teoría del *aprendizaje experiencial* de Kolb (1984). Las fases de un proyecto de APS guardan gran similitud con el ciclo experiencial de este autor donde el alumnado observa y analiza la realidad, reflexiona sobre la información y datos obtenidos de esa realidad, teoriza sobre ellos para comprenderla e identificar los elementos claves que la configura y, en consecuencia, planea algún tipo de acción que dé respuesta a las necesidades observadas y que contribuya a recrear la realidad que, a su vez, vuelve a ser observada y así continuar de manera cíclica en diálogo y acción con el contexto.

También el APS utiliza todos los principios de *aprendizaje colaborativo* donde se busca que el alumnado comparta sus experiencias con otro alumnado, trabajando desde la riqueza que representa la aportación de los diferentes estilos de aprendizajes presentes en el grupo, se reconozcan las valías y contribuciones personales y, particularmente, se valore la acción colectiva como un eficaz instrumento para conseguir metas y objetivos sociales.

Igualmente puede decirse que el APS mantiene una estrecha relación con métodos de aprendizaje ampliamente conocidos como son el *trabajo por proyectos*, los *estudios de casos* y el *aprendizaje por problema*. Particularmente este último, el aprendizaje por problema, guarda una gran similitud con las fases principales del desarrollo de un proyecto de APS como veremos en el apartado 11 de este capítulo: analizar un problema, buscar posibles alternativas de solución, seleccionar una de ellas y actuar. No obstante, el APS introduce un componente de solidaridad comunitaria y protagonismo del alumnado que no necesariamente se encuentra presente en las metodologías mencionadas.

Ante la similitud del APS con planteamientos pedagógicos y metodológicos tradicionales, cabe preguntarse qué es lo que aporta de nuevo esta forma de aprendizaje en el panorama educativo. Creemos que los rasgos que hacen novedosos los planteamientos pedagógicos del APS se refieren al tipo de relación solidaria que se establece entre la escuela y la comunidad y al

desarrollo de la reflexión crítica como elemento clave del proceso. No obstante, nos gustaría destacar los siguientes cinco aspectos que califican al APS como una práctica educativa novedosa:

- *Integración curricular.* Todo programa o proyecto de APS debe establecer los objetivos curriculares que se trabajarán en las actividades solidarias, reconocidos tanto por el centro educativo como por la entidad u organismo en el que se lleva a cabo el proyecto.
- *Relación recíproca y equilibrada del centro educativo con la comunidad.* Se concibe la relación del centro con la comunidad no de manera unidireccional, como suele ser lo frecuente, sino que se trata de establecer una relación horizontal recíproca donde centro y comunidad elaboran un proyecto conjunto que les enriquece mutuamente y les compromete en su realización. También se huye de una relación asistencialista o paternalista puesto que lo que más se enfatiza es el carácter recíproco de esta metodología y el beneficio que debe obtenerse por ambas partes (Furco, 1996). Cabe mencionar que Bartolomé (1981) ya pone de manifiesto la importancia de la relación escuela-comunidad pero la relación que se establece a través del APS supone una innovación, ya que esta relación implica el desarrollo del contenido curricular.
- *Sistema de trabajo cooperativo y en red con el partenariado* que facilita la creación de tejido social en aquellos espacios donde no los hubiera y crea capital social desde donde actuar de manera coordinada y aprovechar las sinergias que se originen.
- *Corresponsabilidad educativa* en la medida que la comunidad acepta su responsabilidad en asegurar una educación más efectiva, de mayor sentido y utilidad para el alumnado, contribuyendo al desarrollo de sus competencias académicas y ciudadanas.
- *Desarrollo del pensamiento crítico social* a través de la reflexión como elemento clave que caracteriza esta metodología frente a otros

trabajos comunitarios que siendo valiosos no pretenden de manera intencional favorecer la crítica social. Según los partidarios de esta postura (Chapin, 1998 y Wade, 1997), en el concepto de APS subyace el posicionamiento crítico ante las desigualdades, contribuir desde la acción y la reflexión a la reconstrucción social en claves de equidad y justicia social (Martínez-Odria, 2005). Esto significa que el APS debería llegar a ser una experiencia transformadora para las personas que participan en ella como para las organizaciones que se implican.

En definitiva, a través de los proyectos de APS se favorecen y se amplían los canales de comunicación y coordinación de las actuaciones educativas formales con otros agentes y espacios educativos. Desde las distintas instancias, directamente educativas o no, y personas que participan (alumnado, profesorado, agentes comunitarios, etc.) se acepta una corresponsabilidad educativa y de compromiso por la mejora y transformación social, que facilita la implicación del alumnado en su comunidad y desarrolla su sensibilidad por el análisis y la solución de problemas colectivos.

Insistimos que con los programas de APS se pretende ir más allá del asistencialismo a través de la promoción de prácticas comprometidas con el juicio crítico y la transformación social, e ir más allá de iniciativas puntuales y asistemáticas de actividades en la comunidad mediante el desarrollo de proyectos comunitarios de solidaridad estables e institucionalizados.

2.6 La reflexión: un elemento crítico del Aprendizaje-Servicio.

El concepto de APS ha evolucionado a lo largo de estos diez últimos y dinámicos años. Ha pasado de ser considerado una experiencia basada en la comunidad, donde el alumnado realiza unas actividades y adquiere habilidades, a ser una actividad de acción y reflexión crítica sobre la propia realidad en términos de convivencia y búsqueda de justicia social, como refiere Martínez-Odria (2005).

No es que no sea importante y clave en el APS el trabajo solidario del alumnado, pero su valor, como elemento de aprendizaje, se da cuando este trabajo está asociado a objetivos curriculares de la educación formal y cuando se trabaja la reflexión y el juicio crítico sobre la realidad. De no hacerlo así podemos quedar en la prestación de un servicio comunitario, de indudable valor, pero limitado en sus potencialidades de aprendizaje para el desarrollo de una ciudadanía crítica y participativa. Como ya decía Dewey “no aprendemos tanto de la acción sino de la reflexión que hacemos de ella”.

Mediante la reflexión se toma conciencia de los propios sentimientos, nociones y significados construidos, lealtades y prejuicios, a la vez que se conoce de manera más racional y con argumentaciones la realidad social, sus desviaciones en términos de justicia social y límites en la construcción de un espacio común y de igualdad de oportunidades para todos y todas.

Se distinguen momentos claves de reflexión que se ajustan a las fases del proyecto: fase inicial o de preparación (comprende la primera y segunda etapa del desarrollo de un proyecto de APS que se describirá posteriormente), fase intermedia de concreción del proyecto y su proceso de realización (comprende la tercera y cuarta etapa del desarrollo) y fase final de valoración de resultados (comprende la quinta y sexta etapa):

- En la *reflexión inicial* el alumnado debe acompañar el proceso diagnóstico de la realidad, reflexionando sobre sus preconcepciones cognitivas y emocionales. Antes de iniciar la elaboración de un proyecto el alumnado debe situar la acción del proyecto de APS en un espacio más amplio que el referente al contexto particular de su aplicación, más allá de una organización o entidad, más allá de un barrio, de una ciudad, etc. Esta mirada amplia, le permite analizar desde una perspectiva más comprensiva, las razones y los orígenes de los problemas así como su significado social.

- En la *reflexión del proceso* el alumnado va añadiendo información crítica sobre los pensamientos y concepciones elaboradas, realizando los ajustes necesarios a partir de la propia experiencia vivida durante el proyecto.
- En la *reflexión final* el alumnado, primero de manera individual, y de forma colectiva en segundo lugar, realiza una valoración crítica sobre los objetivos de aprendizaje adquiridos y sobre su contribución a la comunidad; es el momento donde se puede apreciar el valor, individual y social, de lo aprendido.

Es importante anotar la distinta contribución formativa que representa la *reflexión individual* y la *reflexión en grupo* hacia dentro y hacia fuera. La *reflexión individual* contribuye a que el alumnado se reconozca a sí mismo en relación con los demás y con la comunidad, contribuye al empoderamiento y autonomía personal mediante el uso de procesos metacognitivos. En la *reflexión en grupo* hay que trabajar la reflexión hacia dentro (la evolución del propio grupo) y hacia fuera (la relación del grupo con la comunidad). En estos trabajos reflexivos deben tomarse en consideración no sólo el contenido del proyecto que se trabaja y el potencial educativo de las acciones que se realizan, sino también el propio comportamiento y actitudes individuales y grupales relativas, por ejemplo, a la responsabilidad, al cumplimiento de compromisos adquiridos, al nivel de implicación y participación creativa, etc.

2.7 Ámbitos de aplicación del Aprendizaje-Servicio

El APS tiene cabida en dos ámbitos de la educación: el formal, que comprende el sistema educativo altamente institucionalizado y, el no formal, que es toda actividad educativa, organizada y sistemática realizada fuera del marco del ámbito oficial, para facilitar determinadas clases de aprendizaje a subgrupos particulares de la población.

En lo que al *ámbito formal* se refiere, podemos decir que abarca diferentes etapas del sistema educativo (la educación infantil, la educación primaria, la educación

secundaria obligatoria, la educación secundaria no obligatoria o bachillerato, la formación profesional de grado medio, la formación profesional de grado superior, la educación universitaria y la formación básica de personas adultas) donde la Administración ha establecido los currícula prescritos correspondientes para obtener una titulación (Puig, Batlle, Bosch y Palos, 2006). En estos currícula se exponen los objetivos y los contenidos de aprendizaje que se deben alcanzar en cada etapa educativa.

Si contrastamos los contenidos y los objetivos de los currícula que se pretenden en cada etapa educativa con el aprendizaje-servicio, vemos como en los currículums se prioriza exclusivamente la función formativa y educativa considerando el aprendizaje como única finalidad. Sin embargo, el APS suma un componente más al aprendizaje, el servicio. Ambos componentes, aprendizaje y servicio, suponen un aprendizaje significativo que engloba a toda la comunidad educativa en todas sus dimensiones (curricular y participativa) con unas prácticas educativas inclusivas, resultando ser un aprendizaje mucho más revelador que el prescrito en los currículums oficiales tal y como hemos podido ver en el capítulo I.

De esta manera el APS supone una mirada educativa diferente, una perspectiva que camina hacia la transformación social y educativa que implica una doble intencionalidad; una intencionalidad pedagógica, en lo que al aprendizaje curricular se refiere, y una intencionalidad social, en cuanto al servicio a la comunidad. Esta última intencionalidad supone considerar los contenidos curriculares, no como una materia aislada, sino como un aprendizaje que tiene una incidencia en la comunidad aportando al alumnado motivación en su proceso de aprendizaje.

Este proceso de aprendizaje supone una motivación en el alumnado y, por extensión, en toda la comunidad educativa, en la medida que genera una serie de dinámicas, con un impacto en lo pedagógico y en lo social, así como indican Puig, Batlle, Bosch y Palos (2006: 143):

El APS es un agente motivador durante todo el proceso de aprendizaje del alumnado porque:

- “Dinamiza el desarrollo de un proyecto y la consecución de los objetivos relacionados con los aprendizajes curriculares y con el servicio previsto.
- Potencia el uso y la diversificación de los estilos de aprendizaje.
- Utiliza habilidades de relación y comunicación.
- Fomenta el ambiente de cooperación, de diálogo, respeto y confianza mutua.
- Cede al alumnado el proceso de trabajo y de aprendizaje, de manera que favorece la autonomía y el desarrollo de las competencias personales.
- Asume y potencia la importancia de la perspectiva ética de los aprendizajes y el desarrollo integral de la persona.
- Potencia la reflexión en el transcurso del proyecto y al final.”

Cuadro 2.1 *El APS como agente motivador del proceso de aprendizaje del alumnado*

De esta manera, el APS, además de suponer un aprendizaje curricular, también ofrece un servicio a la comunidad, considerando el APS como una filosofía, una pedagogía, una metodología que promueve la participación del alumnado (y lo que esto implica como hemos podido ver en el capítulo anterior) en su comunidad poniéndose en relación con el centro educativo. La institución educativa no se percibe como una seta aislada, sino como un espacio más dentro de la comunidad que abre sus puertas para realizar un trabajo educativo en conjunto.

En lo que al ámbito de la educación formal se refiere, encontramos diferentes experiencias realizadas en todos los niveles educativos –infantil, primaria, educación secundaria obligatoria, educación secundaria no obligatoria o bachillerato, formación profesional de grado medio, formación profesional de grado superior, educación universitaria y formación básica de personas adultas- y en centros públicos, concertados y privados (Billig, Root & Jesse, 2005; Puig,

Battle, Bosch y Palos, 2006 y Tapia, 2006b) que nos aseguran el éxito del APS en cuanto al aprendizaje que supone y la transformación social que implica. Estas experiencias se dan a diferentes niveles de integración como veremos en el apartado 10 de este capítulo.

Dentro del ámbito de la educación formal cabe destacar el International Baccalaureate⁴⁵ (IB) de carácter privado que ofrece programas de educación internacional de calidad a una comunidad de colegios de todo el mundo. Dentro de todos los programas que ofrece, cabe destacar el Programa del Diploma para alumnos de 16 a 19 años, que brinda un currículo amplio que responde a las necesidades de jóvenes altamente motivados. Se estudia en un curso de dos años y otorga un título que reconocen prestigiosas universidades de todo el mundo. Este Programa tiene tres componentes obligatorios de tronco común siendo uno de ellos el CAS (Creatividad, Acción y Servicio). Esto se ilustra mediante la siguiente figura hexagonal cuyos vértices representan los seis grupos de asignaturas. En la parte central del hexágono se sitúan los tres componentes obligatorios del tronco común donde, como podemos ver, se contempla el CAS.



Figura 2.3 Modelo del Programa de Diploma

⁴⁵ Se puede encontrar más información acerca de esta titulación en la página web www.ibo.org

El CAS es un elemento fundamental del programa en el que se otorga especial importancia a la vida fuera del ámbito meramente académico, sirviendo de contrapeso al trabajo de clase entendiendo cada uno de los componentes de la siguiente manera:

- La *creatividad* se interpreta en un sentido amplio, a fin de incluir una amplia variedad de actividades artísticas así como la creatividad demostrada por los alumnos en el diseño e implementación de proyectos de servicio.
- La *acción* no sólo incluye la participación en deportes de forma individual y en equipo, sino también en expediciones y en proyectos a nivel local e internacional.
- El *servicio* incluye una serie de actividades de servicio a la comunidad. Se podrían citar como ejemplos de éstas la ayuda a niños con necesidades especiales, visitas a hospitales o trabajo con refugiados o personas sin hogar.

En este Programa se espera que el alumnado participe en actividades de CAS el equivalente a tres horas de clase semanales durante los dos años del programa. Cada colegio nombra a un supervisor responsable de proponer al alumnado una variedad de actividades para el desarrollo de CAS. Las oficinas regionales de IB son las encargadas de supervisar este curso. Se utiliza un sistema de autoevaluación que anima a los alumnos a reflexionar sobre las ventajas de participar en CAS, tanto para sí mismos como para los demás, y a evaluar la comprensión adquirida.

El APS también se lleva a cabo en el ámbito de la educación no formal (ONG, asociaciones sin ánimo de lucro con carácter social, educativo, asistencial, ambiental o cultural) donde la acción formativa, en cuanto al aprendizaje curricular se centra en “los valores de la institución y las habilidades y competencias necesarias para llevar a cabo las tareas que implica el servicio” (Puig, Batlle, Bosch y Palos, 2006: 165).

De esta manera, podemos decir que el APS se convierte en una herramienta educativa muy valiosa que promueve la participación ciudadana y el logro de los aprendizajes curriculares poniendo en relación el centro educativo y la comunidad -considerando el primero como un espacio más de la comunidad- y cubriendo la necesidad de abrir más el centro educativo para que sea un espacio comunitario real.

2.8 Beneficios educativos del Aprendizaje-Servicio

Aunque más adelante abordamos el estado de la cuestión de la investigación sobre el APS y las dificultades metodológicas que presentan los estudios, en este epígrafe avanzamos aquellas conclusiones relativas a sus beneficios educativos que parecen guardar cierto reconocimiento entre los autores.

- a) *Posibilita un aprendizaje significativo y contextualizado de los aprendizajes curriculares.* Los proyectos de APS ofrecen al alumnado oportunidades de aprendizaje positivas, reales y significativas participando en la búsqueda de soluciones ante problemas comunitarios sobre los que puede actuar. El alumnado vive la experiencia de la aplicabilidad directa e inmediata de lo que aprende, lo que favorece su motivación e interés por el aprendizaje.

- b) *Trabajar con enfoques metodológicos participativo mejora los logros académicos.* En el análisis de las mejores prácticas en educación para la ciudadanía, Osler y Starky (2004, 2005) señalan que una de las condiciones asociadas al éxito de los programas es el uso de metodologías que requieran el aprendizaje activo del alumnado, especialmente aquellas que le ofrecen la oportunidad para trabajar en proyectos con una real importancia social y política. Igualmente, sucesivos análisis de los datos aportados por el estudio internacional promovido por la Asociación Internacional para el logro Educativo (IEA) sobre la educación cívica, ratifican la relación positiva entre el desarrollo de competencias ciudadanas y metodologías de

enseñanza-aprendizaje participativas y de elaboración de proyectos sociales. También, el último estudio de la Comisión Europea (2007) sobre las buenas prácticas en educación para la ciudadanía concluye afirmando que uno de los factores más relevantes para su éxito es el uso de actividades de aprendizaje que requieran poner en juego las reglas de la democracia y la participación social.

- c) *Respetar los distintos estilos de aprendizaje y favorecer un aprendizaje colectivo más rico.* En el grupo de trabajo cada alumno y alumna puede participar realizando aquella actividad que más se corresponda a su estilo de aprendizaje. Unos pueden dedicarse más al estudio teórico y reflexivo mientras otros contribuyen con aportaciones prácticas; unos prefieren el dibujo o encargarse de la parte más artística del trabajo mientras otros se ocupan de su exposición oral u escrita, etc. Todos y todas desde el reconocimiento de su individualidad enriquecen el producto final.
- d) *Favorece el desarrollo de la sensibilidad social del alumnado.* Las actividades no sólo atienden a procesos de aprendizajes curriculares sino también al desarrollo de su sentido de pertenencia a una comunidad y compromiso para mejorarla o transformar aquellos aspectos que resulten necesarios.
- e) *Favorece el empoderamiento del alumnado.* En la medida que el alumnado es el protagonista de todo el proceso, que asume una importante y significativa responsabilidad en la toma de decisiones y sus consecuencias durante la planificación, desarrollo y evaluación de las actividades emprendidas.
- f) *Favorece el desarrollo de competencias transversales.* A lo largo de las etapas que comprende un proyecto de APS, el alumnado desarrolla habilidades transversales como tomar decisiones, realizar juicios valorativos, analizar problemas y elaborar alternativas de solución, trabajar en equipo, redactar

y exponer ideas, reflexionar críticamente, planificar, organizar y gestionar el tiempo, valorar acciones, etc.

- g) *Posibilita vivir el aprendizaje curricular de manera holística y no compartimentado en asignaturas.* El alumnado pone en relación objetivos curriculares de diferentes disciplinas, teniendo en cuenta la interconexión de los conocimientos y habilidades. Así, por ejemplo, si debe realizar un análisis de necesidades mediante una encuesta a la comunidad, esta actividad pone en juego objetivos de matemáticas (análisis de datos cuantitativos, elaboración de gráficos, etc.) a la vez que de lengua (precisión en la redacción de preguntas, elaboración de informes escritos, etc.), de ciencias sociales (contrastes con datos poblacionales existentes, pirámide de edades, etc.), de ética (respeto a la intimidad de las personas, anonimato, etc.), etc.
- h) *Es un enriquecimiento mutuo entre la escuela como institución y la comunidad.* Se crea una relación interactiva escuela-comunidad y comunidad-escuela. Esto es, no sólo consiste en que la escuela se relaciona con la comunidad sino que la comunidad entra en la escuela en la línea expuesta por el movimiento de *Mejora Escolar Eficaz* de West y Hopkins (1995) y más recientemente en Ainscow, Hopkins y Soutworth (2001). Se pretende establecer una relación equilibrada donde escuela e instituciones comunitarias contribuyen desde una actitud y comportamiento de corresponsabilidad en el hecho educativo.
- i) *Es un enriquecimiento para el profesorado* en cuanto que representa una forma novedosa de acercarse a los problemas de la comunidad y de promover un trabajo con agentes comunitarios más allá de los muros del centro educativo. Es más, supone una experiencia educativa donde el profesorado afronta una situación de compromiso y de transformación

social que estimula tanto su conciencia ciudadana como su responsabilidad social; a pesar que algún profesorado, más tradicional, considera que eso no entra en sus funciones docentes.

Como hemos expuesto, el APS se asocia al aprendizaje por descubrimiento y al “aprender haciendo”. En definitiva, su contribución más novedosa es la rica y recíproca relación entre escuela y comunidad y el desarrollo de un comportamiento y una actitud crítico reflexivo del alumnado sobre la sociedad.

2.9 Un marco teórico en proceso de construcción: la investigación en APS

Si bien la riqueza educativa que representa las prácticas del APS no se cuestiona, no se dispone en el ámbito de investigación de un cuerpo de conocimientos comprobados y contrastados empíricamente sobre sus éxitos. Un primer problema para la investigación es la falta de un acuerdo claro sobre las características que deberían ser definitorias para que una práctica educativa pueda ser considerada como APS. Furco (2003) denuncia esta confusión terminológica, particularmente importante en el momento de interpretar resultados de investigaciones sobre prácticas diferentes que se reconocen como APS. Por otra parte, como señala Martínez-Odria (2005), parece existir una mayor preocupación por la descripción de los aspectos prácticos y programáticos de APS, que por la contribución para enriquecer su marco teórico. En el anexo A-I exponemos la relación de algunos de estos programas y manuales sobre APS, donde se puede ver en el amplio listado que seis pertenecen a Latinoamérica y el resto a Estados Unidos. Esto pone de manifiesto que, aun y la importancia que el APS (o APSS en términos argentinos) tiene en Latinoamérica, existe una clara necesidad de sistematización sobre el APS, en contraposición a Estados Unidos.

Una interesante síntesis sobre resultados de investigaciones realizada por la National and Community Service de Nueva York (2007), señala cómo de

manera reiterada los estudios muestran mejores resultados en el alumnado que ha participado en programas de calidad en los aspectos siguientes:

- Mejoras en logros académicos tales como matemáticas y lectura, habilidades básicas, promedio de grado, cumplimiento de “tareas para casa” y complementación de la escolaridad (High school).
- Incremento de la motivación e implicación del alumnado en el aprendizaje: mayor nivel de atención en clase, en la realización de las tareas y en la participación más activa en las discusiones de clase.
- Otros beneficios educativos que se observan hacen referencia a :
 - Una mayor responsabilidad cívica y social: mayor interés y compromiso por las necesidades de la comunidad, conocimientos sobre usos y capacidades cívicas, etc.
 - Una mayor autoconfianza y autoestima: el alumnado presenta menos problemas de conductas y menos probabilidades de desarrollar comportamientos de alto riesgo personal y social.
 - Y en otros aspectos como mejora en las relaciones positivas entre el alumnado y los adultos, una mayor aceptación de la diversidad y mayores posibilidades de inserción laboral.

Con motivo de este trabajo, hemos analizado las 114 investigaciones recogidas en la obra de Eyler, Giles, Stenson y Gray (2001) sobre prácticas de APS en el ámbito universitario durante el periodo 1993 a 2000. Se trata de un sencillo análisis donde pudimos evidenciar la gran disparidad de prácticas que son consideradas como APS, lo que significa que se ha de ser muy prudente en la interpretación de los resultados aportados. El objetivo de este análisis es identificar los tipos de estudios, muestras y temas de las investigaciones. A continuación exponemos los resultados más significativos en estos aspectos.

a) *Tipo de estudios y estrategias de investigación.* Como se observa en la Tabla 2.1, los tipos de estudios dominantes se refieren a: a) análisis de resultados del APS (40%) básicamente realizados con diseños cuasiexperimentales de test-postest (no se identifican como investigación evaluativa pues no tratan de probar la validez de algún programa en particular); b) valoraciones descriptivas que realizan los participantes sobre las prácticas del APS (34%) con un acercamiento metodológico que parece coincidir con los diseños descriptivos “por encuesta”; y c) en menor medida (24%), las investigaciones se centran, a través del estudio de casos, en analizar los procesos respecto a la calidad e interacciones en distintos niveles (entre alumnado, alumnado y profesorado, centro y agentes comunitarios).

No se reseña ningún estudio longitudinal de seguimiento sobre los posibles efectos a medio o largo plazo de las prácticas del APS.

Finalidad de los estudios	%
Descripción	35
Análisis resultados	39
Análisis de procesos	24
Otros	2
TOTAL	100
Tipología de diseños	%
Estudios “por encuesta”	34
Quasiexperimentales test-postest	40
Estudios de casos	24
Otros	2
TOTAL	100

Tabla 2.1 *Tipos de estudios realizados*

b) *Muestras utilizadas.* Como se observa en la Tabla 2.2, los estudios se centran fundamentalmente en los beneficios del APS sobre el alumnado y en menor medida en el profesorado o en las relaciones entre el centro educativo y la comunidad.

Muestras	%
Alumnado	85
Profesorado	10
Centro-Comunidad	5
TOTAL	100

Tabla 2.2 Muestras utilizadas

c) *Técnicas de recogida de información.* En la Tabla 2.3 se exponen por orden las estrategias más utilizadas para la obtención de información. En el 75% de las investigaciones, el cuestionario constituye el instrumento más utilizado, le sigue los autoinformes (45%) y las entrevistas (30%), y en muy pocos casos (10%) las pruebas estandarizadas para valorar algún aspecto personal o académico del alumnado.

Llama la atención la poca utilización del análisis de las producciones del alumnado (16%) cuando podría ser una fuente de información significativa de los logros educativos dado el carácter de “aprender haciendo” del APS.

Técnicas de recogida de información	%
Los Cuestionarios	75
Autoinformes	45
Entrevistas	30
Diario (alumnado)	22
Grupos de discusión	18
Análisis de producciones	16
Escalas de actitudes	15
Análisis documental	11
Observación	11
Pruebas estandarizadas	10

Tabla 2.3 Técnicas de recogida de información

Llama la atención la falta de análisis de validez y fiabilidad de los instrumentos utilizados (13%), por lo que puede presumirse una carencia

en el proceso de recogida de información en las investigaciones analizadas.

- d) *Naturaleza de las investigaciones atendiendo a la metodología utilizada.* Como ilustra la Tabla 2.4 destaca ligeramente las investigaciones de corte cuantitativo frente a las cualitativas o mixtas.

Naturaleza metodológica	%
<i>Cuantitativa</i>	40
<i>Cualitativa</i>	33
<i>Mixta</i>	27
<i>TOTAL</i>	100
Tabla 2.4 <i>Naturaleza metodológica de las investigaciones</i>	

- e) *Los temas investigados.* Como se observa en la Tabla 2.5 hay una gran homogeneidad en los temas de interés en las investigaciones. Es curioso la poca atención que ocupa en las investigaciones la influencia de las prácticas del APS en el desarrollo de habilidades sociales cuando parece que las actividades que implica requiere bastante el trabajo en equipo y la relación con otras personas. Además de la valoración que realiza el alumnado sobre su experiencia, ocupa especial atención los efectos del APS sobre el desarrollo personal/moral del alumnado, la comprensión de la diversidad cultural y el desarrollo de habilidades ciudadanas, así como su influencia en el aprendizaje académico por lo que se refiere a la motivación, implicación y significatividad.

En las investigaciones analizadas no se aborda la influencia del APS de manera comprensiva y holística (atendiendo a sus efectos sobre varios atributos a la vez) y sus interrelaciones; más bien se centran en determinar la influencia sobre un atributo o dos y tomados de manera aisladas sin realizar planteamientos multivariados.

Temas	%
Valoración del proceso APS	30
Desarrollo personal/moral	26
Comprensión cultural	26
Habilidades ciudadanas	25
Aprendizaje académico	24
Habilidades cognitivas	14
Habilidades sociales	14
Desarrollo de la carrera	12

Tabla 2.5 *Temas de las investigaciones*

Después del análisis realizado sobre estas investigaciones, hemos podido comprobar y ratificar algunas de las limitaciones que Furco y Billig (2002) y Furco (2003), denuncian en sus trabajos sobre las investigaciones en APS. Al igual que estos autores, podemos decir que los estudios en APS requieren planteamientos más rigurosos en cuanto a aspectos como los siguientes:

- Delimitación conceptual sobre los elementos que distinguen una práctica de APS rigurosa frente a otras aproximaciones que aún guardando cierta similitud no pueden caracterizarse como tales en términos de calidad.
- Informar de los criterios de rigor que garanticen la calidad de los procedimientos e instrumentos de recogida de información, aportando algunas evidencias de su validez y fiabilidad.
- Estudios multivariantes que permitan trabajar varios atributos a la vez (competencias ciudadanas, desarrollo personal/moral, habilidades cognitivas, etc.) y sus interrelaciones.
- Realizar estudios de seguimiento que estudien los efectos a medio y largo plazo de las experiencias vividas con las prácticas de APS durante la enseñanza secundaria o en la universidad.

Tomando en consideración: a) las propuestas de los anteriores autores; b) el planteamiento de Tapia (2001) cuando se refiere a los criterios que gozan de mayor consenso a nivel internacional, para significar un servicio a la

comunidad como un APS y c) nuestras propias experiencias y estudios⁴⁶ sobre el tema, podríamos referir como criterios de calidad de los programas de APS que sirvan de marco a las investigaciones los que se recogen en el Cuadro 2.2.

Criterios de calidad en los programas de APS que sirvan de base para su selección en las investigaciones
<ul style="list-style-type: none"> ■ Presencia de los rasgos propios del APS <ul style="list-style-type: none"> ■ Protagonismo alumnado ■ Delimitación servicio ■ Integración curricular ■ Reflexión ■ Intensidad y duración suficiente para observarse sus efectos ■ Articulación con organizaciones de la sociedad civil y de la comunidad ■ Transferencia de saberes

Cuadro 2.2 Necesidad de un marco conceptual de referencia en la investigación

2.10 Niveles de integración del APS en el currículo

Una de las cuestiones iniciales que surgen con los programas de APS es cómo realizar su introducción en el diseño curricular del alumnado. Los niveles que proponen Bhaermn, Cordell y Gómez (1998) representan una buena aproximación sobre la gradualidad que puede darse en las prácticas de APS, desde un planteamiento poco sistemático y a tenor del interés y voluntariedad de algún profesor o profesora hasta su integración en la dinámica educativa del centro. Los autores distinguen los siguientes niveles:

Nivel 1. *Como una actividad extracurricular.* Se trata de unos primeros contacto con algún servicio de la comunidad, que puede dar lugar a que el alumnado presente algún proyecto sencillo de manera voluntaria para acreditar alguna actividad académica extraescolar.

⁴⁶ Por ejemplo, el Proyecto I+D (2003-2006) *La formación para una ciudadanía intercultural en el 2º ciclo de la ESO*. Ministerio de Ciencia y Tecnología realizado en el GREDI.

Nivel 2. *Como una unidad curricular.* El profesorado puede introducirlo en su programa, asignándole objetivos académicos, sin llegar a plantearse como actividad de centro sino limitada a la iniciativa del profesorado en cuestión.

Nivel 3. *Como un curso obligatorio o voluntario.* El APS es una clase regular en el programa del centro, sea con identidad propia, sea dentro de una disciplina combinando experiencia académica y servicio comunitario. En este caso podría asociarse, por ejemplo, a la asignatura de Educación para la ciudadanía o como una actividad de crédito síntesis.

Nivel 4. *Como una actividad integrada en el centro educativo.* El APS tiene interés para todo el centro, y el curriculum se organiza para servir a la comunidad y comprende a todo el alumnado y disciplinas y no sólo a las personas o profesorado más motivado. Se incluiría dentro del Proyecto Educativo de Centro como una propuesta educativa integral desde donde se trabajaría distintos proyectos de APS de manera coordinada y coherente a lo largo de los distintos niveles educativos del centro. Supone contar con toda la comunidad educativa, profesorado, familia, alumnado, etc. en la medida que representa un compromiso del centro con la comunidad. Conlleva aceptar una filosofía y línea de trabajo comprometida y solidaria en la lucha por la justicia social que debería impregnar la cultura y las formas de hacer del centro. En este nivel el APS contribuiría de manera significativa a la realización de “proyectos educativos de ciudad”, combinando los espacios educativos formales con los no formales, en la línea de los planteamientos actuales de los “planes de entorno” favoreciendo proyectos integrados de educación comunitaria.

Reconociendo la integración total del APS en el centro, son muchos los autores, como indica Dirks (1993) (en Bhaermn, Cordell y Gómez, 1998), que sugieren, en orden a ser más efectivos, la integración del APS en las materias relacionadas con la educación para la ciudadanía.

Sin duda el APS representa una práctica educativa novedosa para todas las personas implicadas (profesorado, alumnado, familias y agentes comunitarios que tienen el papel de partenariado), pero, a medida que se gana en experiencia y se valoran sus beneficios, se va incorporando a la cultura del centro, asentándose las relaciones con la comunidad, sistematizándose su práctica y haciéndose más asequible y fácil. Desde la experiencia, como señala Billig (2002), se va transitando desde una etapa de adopción (primeras experiencias y valoración de sus beneficios), a su implementación (se va incorporando en la cultura del centro y se extiende su aplicación entre el profesorado), para llegar a la institucionalización (pasa a ser un elemento configurador de los procesos de aprendizaje en el aula) y conseguir un estatus final de sostenibilidad (la relación con el partenariado está bastante formalizada incluso con posibilidades de generar recursos y fuentes de financiación, además de la vivencia de éxito que es lo importante).

Como todo proceso novedoso y de cambio en la configuración del quehacer educativo, cabe que haya resistencias a sus planteamientos; particularmente en el profesorado y en las familias. También los agentes de la comunidad que actúan como partenariado pueden tener sus recelos ante la responsabilidad educativa que se les demanda. Algunas sugerencias a tener en consideración a la hora de trabajar con estos distintos actores del APS se recogen a continuación como síntesis de las apreciaciones realizadas por Martínez-Odria (2005) y Puig (2006).

- a) *Profesorado*. Si bien debe partirse de experiencias previas realizadas, sería bueno que se clarificara lo que representa un programa de APS, a fin de que el profesorado lo distinga de otras prácticas similares. Pero es fundamental presentar el APS de tal manera que no le suponga carga docente anexa a las que ya tiene. Su mayor reticencia es que le pueda exigir más dedicación y esfuerzo docente que otras prácticas que le son más conocidas y que ya domina. Es también importante que el profesorado cuente con el soporte

institucional del centro: apoyando un trabajo conjunto con otro profesorado, buscando un sentido y dirección común, y desde un planteamiento de Proyecto de Centro.

b) *Familia*. También es muy importante trabajar con la familia el sentido y significado del APS y su valor en la formación del alumnado, así como su potencial metodológico para un aprendizaje activo, interesante y cargado de significado que estimula la motivación e implicación del alumnado. Los recelos que hay que trabajar fundamentalmente con la familia se refieren a: a) preocupación porque la dedicación y tiempo que requiere las actividades de APS puedan restar tiempo para el aprendizaje de las materias académicas que normalmente para la familia ocupan un lugar primordial en la educación; b) temor por el posible impacto emocional que puede tener el alumnado según el tipo de actividades o servicio que realice; y c) la preocupación de la familia por la posible falta de control del alumnado en horario escolar en caso de que el programa se realice en alguna institución de la comunidad.

c) *Partenariado*. Es importante una formación en APS en las personas que actuarán como agentes educativos en los distintos servicios donde se lleve a cabo el proyecto de APS. Hay que precisar su diferencia con otras prácticas, clarificando los papeles y responsabilidades de cada parte: quién participará en el proyecto y cómo se llevará a cabo su seguimiento. Es necesario clarificar expectativas y ajustar las necesidades del servicio a los objetivos curriculares de aprendizaje que el alumnado debe adquirir durante la actividad. El servicio debe facilitar la realización del proyecto y actuar de manera recíproca, con complicidad e implicación en las diferentes fases.

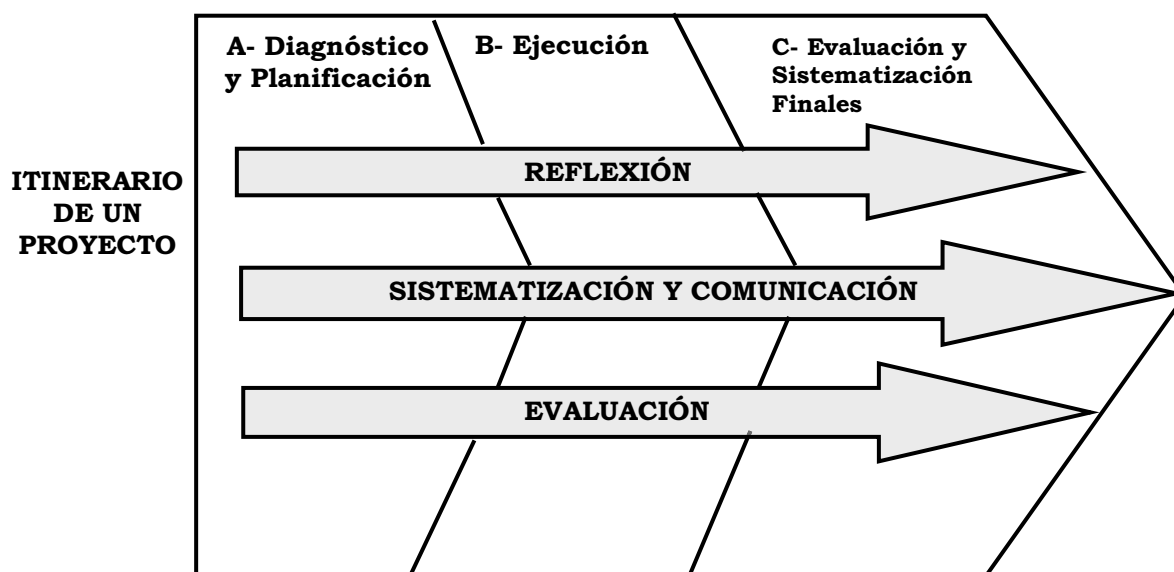
Si bien, como se ha dicho con anterioridad, es en las primeras etapas donde se debe cuidar especialmente la preparación de los proyectos, atender a las expectativas de los distintos espacios y cuidar de que no se den malos

entendidos que puedan entorpecer el éxito de las experiencias de APS. En la medida que se gana experiencia, los proyectos de APS resultan más fluidos y son más fáciles de aceptar y de implementar que en sus inicios.

2.11 Etapas en la realización de un proyecto de Aprendizaje-Servicio

Los proyectos de APS como metodología sistemática requieren una preparación y un desarrollo ordenado que normalmente se estructura en distintas etapas y tareas a realizar. El número de etapas o fases es diferente en las propuestas de los autores y manuales de APS, si bien existe unanimidad en los elementos claves que representa el proceso de planificar, realizar y evaluar un proyecto de APS.

Tedesco, Hernaiz, Tapia y Rial (2006: 26) proponen tres grandes etapas que constituyen, por sí mismas, instancias de aprendizaje para todos los actores:



Cuadro 2.3 Propuesta de las etapas de APS (Tedesco, Hernaiz, Tapia y Rial, 2006)

Como se puede observar en el cuadro, las tres etapas están cruzadas por tres procesos transversales (reflexión, sistematización y comunicación, y evaluación) que están presentes en todos los momentos del proyecto.

Cada una de estas etapas implica una serie de “pasos” a dar que facilita la puesta en marcha del proyecto de APS. Estos pasos son los siguientes:

ETAPA A. *Diagnóstico y planificación*

Paso 1 - Motivación y conceptualización.

Paso 2 - Diagnóstico participativo.

Paso 3 - Diseño del proyecto.

ETAPA B. *Ejecución*

Paso 4 - Alianzas institucionales y obtención de recursos.

Paso 5 - Implementación y gestión del proyecto.

ETAPA C. *Evaluación y sistematización final*

Paso 6 - Evaluación, continuidad y multiplicación.

Paso 7 - Celebración, fiesta y reconocimiento.

Otra propuesta es la de Berger (2004), quien divide el proceso de APS en cuatro fases: Preparación, Acción, Reflexión y Celebración (PARC). En la fase de *preparación*, profesorado, alumnado y toda la comunidad educativa en general preparan el éxito del proyecto: escogen una necesidad real de la comunidad, unen el proyecto del servicio al currículum, aseguran los fondos necesarios y el soporte administrativo y escriben el plan de acción. En la fase de acción se implementa el proyecto. En la reflexión, los participantes del proyecto consideran el impacto del mismo en su propio aprendizaje y servicio. Y, por último, la fase de la celebración (también llamada reconocimiento) en la que el alumnado celebra estos impactos y recibe reconocimiento por su trabajo en el proyecto.

Una tercera propuesta es la planteada por Suny Rockland Community College donde el proceso de APS se divide en cuatro fases muy parecidas a las que propone Berger: Preparación, Acción, Reflexión y Evaluación. Como se puede

ver, se diferencia de las propuestas de Berger (2004) en tanto que contempla la evaluación como última fase y no la celebración como propone la autora.

Otros autores como Kinsley (1993) describen cinco pasos para el desarrollo de proyectos de APS: (1) implicar al alumnado y a toda la comunidad educativa; (2) identificar una necesidad en la escuela o la comunidad; (3) establecer un tema; (4) conectar con los agentes de la comunidad y (5) determinar objetivos y organizar las experiencias de aprendizaje.

De la misma manera, Shaffer (1993) presenta siete pasos que hay que llevar a cabo en un proyecto de APS: (1) establecer un tema escolar o de clase; (2) determinar objetivos; (3) seleccionar contenidos (identificar ideas de aprendizaje, revisar las áreas académicas aplicable al tema, seleccionar contenido específico para cada grado); (4) seleccionar y organizar experiencias de aprendizaje (estableciendo cómo incluir en el aprendizaje lo siguiente: lectura, escritura, observación, investigación, resolución de problemas, discusión, arte, música y drama): identificar qué información y habilidades del alumnado se esperan aprender y qué resultados se desean obtener; construir un repertorio de actividades; desarrollar experiencias de aprendizaje; reuniones con los representantes de la comunidad; y establecer un calendario y horario; (5) orientar al alumnado; (6) ejecutar el servicio; y (7) reflexionar sobre la experiencia.

Sin embargo, Kelliher (1993) identifica ocho pasos: (1) identificar las necesidades; (2) contactar con los organismos de la comunidad; (3) hacer un listado de las habilidades necesarias y particulares; (4) establecer plazos realistas; (5) planificar unas instrucciones claras y fáciles de seguir; (6) publicitar la actividad; (7) redactar notas o cartas de agradecimiento y apreciación; y (8) reflexionar -considerado el paso más importante- con el alumnado en torno a estas cuestiones: ¿Cómo te ha beneficiado el servicio? ¿Cómo ha cambiado tu actitud? ¿Qué has aprendido?

Otra propuesta es la de la organización *KIDS Consortium. Learning through community involvement* del estado de Maine de Estados Unidos, quienes proponen las siguientes fases para llevar a cabo un proyecto de APS con éxito:

- 1- Definir el APS.
- 2- Identificar las necesidades/problemas.
- 3- Investigar sobre los problemas.
- 4- Encontrar las soluciones.
- 5- Decidir un proyecto.
- 6- Establecer el plan de acción del proyecto.
- 7- Implementación del plan.
- 8- Evaluación.

Puig, Martí y Batlle (2009) destacan tres momentos básicos en un proyecto de APS:

- A- Preparación del proyecto.
- B- Realización del proyecto.
- C- Evaluación de todo el proceso.

Cada uno de estos momentos tiene unas etapas y unas fases que son las siguientes:

MOMENTO	ETAPA	FASES
A-Preparación del proyecto	I. ¿Por dónde empezar?	1. ¿Qué podemos hacer?
		2. ¿Con qué compañeros y con qué apoyo institucional?
		3. ¿Dónde ubicar la experiencia?
	II. Esbozar el proyecto	4. Analizar cómo está el grupo y cada miembro
		5. Determinar un servicio socialmente necesario
		6. Establecer los aprendizajes vinculados al servicio
		7. Planificar el proyecto
	III. Establecer relaciones con entidades sociales	8. ¿Con qué entidades sociales podemos colaborar?
		9. De la demanda al acuerdo
		10. Evaluar y reforzar la relación

B-Realización del proyecto	IV. Planificar el proyecto con el grupo	11. Motivar al grupo
		12. Diagnosticar el problema y definir el proyecto
		13. Organizar el trabajo que se llevará a cabo
		14. Reflexionar sobre los aprendizajes de la planificación
	V. Ejecutar el proyecto con el grupo	15. Ejecutar el servicio
		16. Relacionarse con las entidades y las personas del entorno
		17. Registrar, comunicar y difundir el proyecto
		18. Reflexionar sobre los aprendizajes de la ejecución
	VI. Finalizar el proyecto con el grupo	19. Evaluar los resultados del servicio
		20. Evaluar el conjunto de los aprendizajes adquiridos
21. Proyectar perspectivas de futuro		
22. Celebrar la experiencia vivida		
C-Evaluación del proyecto	VII. Evaluación multifocal	23. Evaluar el grupo y cada chico y chica
		24. Evaluar el trabajo en red con las entidades
		25. Evaluar la experiencia en tanto que proyecto APS
		26. Autoevaluarse como educador/a en el proceso vivido

Cuadro 2.4 Momentos, etapas y fases de un proyecto APS según Puig, Martí y Batlle (2009)

Después de recoger las propuestas representativas en materia de APS, nosotras realizamos una nueva propuesta:

Distinguimos, a continuación, seis etapas en su desarrollo para luego recoger (en el cuadro 4) las tareas específicas que comprenden cada una de las etapas.

- *Primera Etapa. Preparación: sensibilización y motivación.* Tiene por finalidad asegurar la viabilidad del proyecto, a través del establecimiento de un compromiso institucional y personal para llevarlo a cabo y sensibilizar al alumnado en los temas claves de carácter transversal del proyecto. Es necesario dar a conocer la metodología propia del APS, reflexionar y valorar sobre sus aportaciones en el caso de no contar con experiencia previa. Es importante no presentarlo como una experiencia puntual y desconectada de otras actividades académicas o de otro tipo que se realizan en el centro. Es necesario el soporte familiar puesto que, como ya hemos indicado, el

aprendizaje que se realiza a través del APS no tiene la estructura clásica académica y puede favorecer malos entendidos por parte de las familias pensando que supone una pérdida de tiempo, o bien, pueden preocuparse por el impacto emocional negativo que pueden tener en el trabajo con determinados colectivos.

- *Segunda Etapa. Diagnóstico: selección y análisis del problema.* Normalmente se parte de un análisis sobre la realidad en la que se va actuar a fin de identificar el problema o necesidad comunitaria sobre la se centrará el proyecto. Se trata de plantear un diagnóstico participativo donde intervienen las distintas personas interesadas y pueden realizarse a través de acciones directas (estudios sobre el barrio, etc.) o indirectos (invitación de alguna persona que venga a hablar sobre alguna problemática del barrio, analizar la prensa, etc.). Una vez seleccionado el problema se lleva a cabo su análisis, a fin de identificar una propuesta de actuación que contribuya a su solución.

- *Tercera Etapa. Planificar la acción:* Una vez seleccionada la acción que se pretende realizar, se debe planificar cuidadosamente siguiendo los pasos de todo diseño de intervención: determinar las actividades concretas a realizar, los recursos necesarios, el lugar o los lugares donde se llevarán a cabo, etc. Los proyectos comprenden una gran variedad de acciones como las siguientes:

- Servicio directo: se interviene directamente sobre la necesidad detectada; por ejemplo, clases de idioma a colectivos de inmigrantes, secretaria de una Asociación de vecinos, conservación del medio ambiente, etc.
- Servicio indirectos: las actividades se llevan a cabo en el centro educativo y contribuyen de alguna manera a actividades del barrio como, por ejemplo, campañas de recogida de juguetes, comida o ropa;

celebraciones populares o eventos del barrio como, por ejemplo, la “fiesta sobre la multiculturalidad”, etc.

- Acciones de Sensibilización y defensa cívica: se contribuye en campañas de sensibilización sobre algún problema; por ejemplo, participando en el envío de cartas, reparto de trípticos, audiciones de radio, etc.

- Investigación: se realiza algún tipo de estudio o de recogida de información relevante para la vida de la comunidad como, por ejemplo, preparación de una historia de la comunidad, elaboración de una guía de recursos comunitarios, etc.

▪ *Cuarta Etapa. Realizar la acción y valorar su proceso.* En esta etapa el alumnado lleva a término el proyecto planificado en la etapa anterior. Durante el desarrollo del proyecto se debe valorar el grado de ajuste entre las tareas que se habían planificado y las que se están realizando, a fin de identificar los desvíos e introducir los reajustes necesarios. Es importante también un análisis crítico sobre el cumplimiento de compromisos y funciones acordadas. El diario de campo reflexivo o la elaboración de un portafolio son instrumentos valiosos, para valorar en qué medida se van consiguiendo los objetivos curriculares propuestos y como estrategia de evaluación de las actividades de APS.

▪ *Quinta Etapa. Reconocimiento y evaluación del aprendizaje.* Es necesario reconocer de alguna manera las adquisiciones logradas por el alumnado y valorarlas a la luz de los objetivos propuestos. Es importante un reconocimiento de la labor realizada, de los logros conseguidos en sus acciones o servicios prestados, por ello debe preverse una presentación pública del trabajo realizado que anime y estimule a otros compañeros y compañeras a seguir en la misma línea. Se trata de “celebrar” de alguna manera el proceso de aprendizaje de las actividades realizadas y los logros alcanzados. La valoración de los aprendizajes debe plantearse, así como se

ha señalado más arriba, mediante técnicas como la llamada “evaluación auténtica” a través portafolios o carpetas de aprendizajes y diarios reflexivos. La autoevaluación ocupa un lugar importante, tanto del proceso seguido como de los resultados logrados en su rendimiento académico, personal y social. Es bueno que el alumnado reflexione críticamente sobre su actuación, los compromisos adquiridos durante el desarrollo y el nivel de su cumplimiento.

- *Sexta Etapa. Valoración del proyecto.* Un proyecto de APS no debería finalizar sin una valoración del proyecto en sí mismo, de su alcance y nivel de complejidad, así como del grado en que se han conseguido los objetivos propuestos, los logros alcanzados para la comunidad u organización en la que se ha trabajado y los cambios e incidencias no planificadas. Tomar en consideración su sostenibilidad a fin de valorar en qué medida se puede seguir trabajando en la misma dirección, si los cambios conseguidos tendrán permanencia en el tiempo, etc. También es importante realizar un inventario de buenas prácticas que contribuyan a mejorar futuros proyectos.

ETAPAS EN LA ELABORACIÓN DE UN PROYECTO DE APS
<p style="text-align: center;">1ª ETAPA Preparación: Sensibilización y motivación del alumnado</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Dar a conocer la metodología si no se tiene experiencia en ella. ■ Valorar las aportaciones del APS y las condiciones de viabilidad para su éxito. ■ Establecer posibles objetivos curriculares que pueden abordarse en el proyecto; su concreción puede hacerse en la siguiente etapa. ■ Realizar un diagnóstico inicial del alumnado. ■ REFLEXIÓN: valorar con el alumnado su estado inicial en temas transversales del proyecto como los siguientes: responsabilidad social, solidaridad, conocimiento del barrio, participación ciudadana, etc.
<p style="text-align: center;">2ª ETAPA. Diagnóstico: selección y análisis del problema</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Identificación de un problema o necesidad mediante actividades diagnósticas: <ul style="list-style-type: none"> - actividades directas: encuesta, estudios sobre la comunidad: su historia,

cambios que ocurren y que pueden dar lugar a problemas, integración de colectivos de gente que han llegado nueva, etc.

- actividades indirectas: lectura de periódicos, invitación a alguna persona que venga a hablar sobre alguna problemática (de algún servicio social, de alguna ONG, de la Asociación de vecinos, etc.), etc.

- Selección de la necesidad y consenso grupal: aprendizaje de técnicas para llegar al consenso
- Análisis del problema o necesidad: definición, origen, localización, población afectada, posibles causas, etc.
- REFLEXIÓN: valorar con el alumnado las posibilidades de intervención ante el problema y necesidad social: personales, académicas, institucionales, etc.

3ª ETAPA. Planificar una acción

- Diseñar la acción: qué hacer, cómo hacerlo, con qué recurso, tiempo, etc.
 - Servicio directo.
 - Servicio indirecto.
 - Defensa cívica y sensibilización.
 - Investigación.
- Distribución de funciones y responsabilidades en el grupo.
- REFLEXIÓN: valorar con el alumnado qué se quiere hacer, por qué y qué se espera conseguir: fortalezas y debilidades personales y grupales.

4ª ETAPA. Realizar la acción y valorar su proceso.

- Seguimiento de la planificación y reajustes de la acción.
- Cumplimiento de compromisos/funciones.
- Registro de las actividades y proceso de aprendizaje: diario reflexivo, portafolio, etc.
- REFLEXIÓN: valorar con el alumnado que se está aprendiendo, cómo y para qué; dificultades, éxitos conseguidos, etc.

5ª ETAPA. Reconocimiento y evaluación del aprendizaje

- Presentación pública del proyecto.
- Evaluación de los aprendizajes adquiridos.
 - Contenidos curriculares.
 - Desarrollo grupal y personal.
 - Resolución de conflicto.
 - Participación responsable.
- REFLEXIÓN: autovaloración del alumnado sobre: actitudes, comportamientos individuales y grupales y aprendizajes logrados, etc.

6ª ETAPA. Valoración del proyecto

- Del proyecto en sí mismo: n° de personas que han intervenido instituciones relaciones, actividades realizadas, materiales utilizados, productos obtenidos, resultados alcanzados, etc.
- De los Objetivos curriculares que se han trabajado.
- Del Valor del proyecto para la organización y la comunidad.
- De la sostenibilidad de los logros y de las posibilidades de continuar en el servicio.
- REFLEXIÓN: analizar con el alumnado las “buenas prácticas” que sirvan para otros proyectos: condiciones que han favorecido el éxito, formas de salvar dificultades, etc.

Cuadro 2.5 *Propuesta de etapas en un proyecto de Aprendizaje-Servicio: tareas implicadas*

Como puede observarse, cada etapa finaliza con una tarea de reflexión, elemento esencial de la metodología; es el momento donde se valoran las posiciones y contribuciones individuales, colectivas y, en su caso, institucionales; los avances, retrocesos, cambios y aportaciones que se hacen en las tareas propias de cada fase; y tomando como referencia última los objetivos de aprendizaje a conseguir y la mejora social a desarrollar.

Por último, quisiéramos señalar que en la literatura especializada se dispone de excelentes listados de “buenas prácticas” en el desarrollo de un proyecto de APS, respecto a la planificación del proyecto, a su implementación y a su desarrollo, tal como se recoge en el manual del APS de la Universidad de Minesota (2007) o en la obra de Bhaerman, Cordell y Gomez (1998).

2.12 A modo de conclusión

El aprendizaje-servicio constituye una estrategia de trabajo que fortalece y desarrolla actitudes de Ciudadanía Activa, Responsable, Crítica e Intercultural articulando actividades con la comunidad desde el currículum institucional. El alumnado es el que asume el protagonismo del proyecto, desde su elaboración (en la identificación de las necesidades, objetivos a cubrir, etc.), la gestión de su implementación y desarrollo y la valoración final de sus resultados.

Con el conjunto de actividades de todo tipo que comporta el proyecto, el alumnado desarrolla conocimientos, comportamientos y actitudes totalmente implícitas en el fortalecimiento de la ciudadanía en las cuatro dimensiones claves mencionadas anteriormente:

- **Ciudadanía Participativa.** En el aprendizaje-servicio el alumnado se implica en el estudio de la comunidad y en las necesidades de los servicios que ofrece, fomentando así la democracia, el sentimiento de pertenencia cívico y la responsabilidad social contribuyendo a:

- favorecer el desarrollo de una cultura democrática, especialmente en aquellos países que necesitan profundizar en su democracia, desde la promoción de procesos participativos y representativos para sus gobiernos e instituciones.
- superar la pasividad, porque este tipo de prácticas despierta en el alumnado su interés por la vida pública, formar parte activa en ella y contribuir a las acciones colectivas.
- favorecer la cohesión social desde una formación ciudadana que contemple la implicación en la sociedad con una mirada crítica, desde donde se contribuya a redefinir y reconstruir la sociedad en clave de equidad y solidaridad.
- prevenir el conflicto y la violencia en la medida que aprender a ser ciudadano mediante el ejercicio de la ciudadanía desarrolla un

sentimiento de pertenencia a la colectividad que confiere seguridad ciudadana, a la vez que facilita una actitud de compromiso y un comportamiento corresponsable con los demás.

- **Ciudadanía Responsable.** Estrechamente relacionado con la ciudadanía activa, el aprendizaje-servicio enfatiza la dimensión de compromiso social y la responsabilidad social que implica ser ciudadano y ciudadana. Se acentúa la dimensión de identidad de la ciudadanía, como una conciencia viva de pertenencia a una comunidad que exige un conjunto de habilidades y actitudes para participar en ella, una implicación y un compromiso para mejorarla. Desde el aprendizaje-servicio se apuesta por exigir no sólo el derecho a participar, sino porque, el deber que implica esta participación sea lo más responsable posible.

- **Ciudadanía Crítica.** En los procesos de aprendizaje-servicio el alumnado reflexiona críticamente sobre la realidad, sobre lo que supone afrontar las desigualdades desde una lucha activa contra los procesos de exclusión y de discriminación favoreciendo de esta manera:

- luchar contra las posiciones fundamentalistas o alienadoras formando en la reflexión y el juicio crítico, en la capacidad para discernir, argumentar y valorar diferentes posicionamientos o posturas (ideológica, de consumismo, etc.).
- ejercitar un comportamiento responsable ante el medio ambiente a través de aprender actitudes y actuaciones ciudadanas que contribuyan al desarrollo de nuestro planeta.

- **Ciudadanía Intercultural.** El aprendizaje-servicio facilita la convivencia en sociedades multiculturales desde el encuentro, el diálogo, el reconocimiento y la tolerancia. Esto permite contemplar el desarrollo de identidades culturales abiertas y flexibles y con capacidad para desarrollar “identidades cívicas” - sentimiento de pertenencia a una comunidad- desde la pluralidad y la diversidad.

capítulo 3

DISEÑO DEL PROGRAMA “DEL CENTRO EDUCATIVO A LA COMUNIDAD⁴⁷”

Introducción

En los capítulos anteriores hemos realizado una aproximación y sistematización teórica a la temática de estudio, “la participación ciudadana y su práctica en el desarrollo de proyectos de aprendizaje-servicio”, desde la institución educativa, poniéndola en relación con la comunidad.

Este trabajo teórico realizado hasta aquí, fundamenta nuestra propuesta formativa del programa de formación que proponemos a continuación y que

⁴⁷ Este capítulo está publicado en Cabrera, F., Campillo, J., Del Campo, J. y Luna, E. (2007). Del Centro Educativo a la Comunidad: materiales para el desarrollo de una ciudadanía activa. En M. Bartolomé y F. Cabrera (coord.). *Construcción de una ciudadanía intercultural y responsable*. (pp. 77-140). Madrid: Narcea.

responde a los planteamientos teóricos expuestos, permitiéndonos la construcción colectiva, en diferentes contextos, del aprendizaje de la participación ciudadana.

De esta manera, en este capítulo, presentamos el programa formativo “Del Centro Educativo a la Comunidad” como una propuesta concreta que recoge todos los elementos de análisis del constructo de participación que hemos realizado en el capítulo uno de la presente investigación; así como también responde a una propuesta concreta de APS. Siendo, el resultado final, un programa de formación para el desarrollo de la participación ciudadana de los y las jóvenes en su comunidad a través de la metodología de aprendizaje-servicio.

El presente capítulo empieza con la contextualización de este programa para la formación de la participación ciudadana de los y las jóvenes. A continuación, exponemos los objetivos de aprendizaje que persigue, así como el contenido del programa, que se organiza por cinco módulos formativos. También realizamos algunas orientaciones para su aplicación y exponemos el material de los módulos, acompañado de información complementaria sobre su contenido.

3.1 “Del centro educativo a la comunidad”: Un programa de participación ciudadana

Este programa tiene por finalidad desarrollar el *sentimiento de pertenencia a una comunidad y el ejercicio o práctica de la ciudadanía* en el alumnado de secundaria. De esta manera, este programa incide en dos dimensiones esenciales de la condición de ciudadano y ciudadana: desarrollar una conciencia viva de pertenencia a una comunidad y aprender un conjunto de habilidades, competencias y actitudes para participar en ella, facilitando así un compromiso para mejorarla y promover un sentido de responsabilidad social.

Este programa comprende un conjunto de actividades que facilitan la implicación del alumnado en la comunidad⁴⁸. Las actividades que el alumnado debe realizar ponen en juego el desarrollo de competencias para la participación ciudadana mediante el *aprendizaje de conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para el ejercicio activo de la ciudadanía*.

El desarrollo de competencias en los jóvenes para la participación cívica y el ejercicio de un papel activo en la sociedad, *superando posiciones de "pasotismos"*, constituye hoy un objetivo educativo primordial para garantizar y consolidar la democracia. Democracia y ciudadanía, al menos en nuestra sociedad occidental, son dos términos estrechamente imbricados e interdependientes. De la misma forma que los procesos democratizadores favorecen la participación de los ciudadanos y el reconocimiento de sus necesidades e intereses frente a la arbitrariedad, *la democracia se fortalece cuando los ciudadanos se sienten y ejercen como ciudadanos* siendo imprescindible para ellos:

- Ser conscientes de sus responsabilidades para la comunidad de la que se sienten que forman parte.
- Estar informados.
- Y sentirse capaces de participar en la toma de decisiones y en el debate público.

Como afirma Supple (1998, citado en Cabrera, Campillo, Del Campo y Luna, 2007: 78), la salud de las democracias necesita ciudadanos informados que tengan interés activo en su comunidad:

"Un ciudadano democrático no es aquel que sólo conoce las reglas de juego de la convivencia democrática sino aquel que tiene la capacidad, los procedimientos, el hábito y la voluntad para ponerlas en la práctica."

⁴⁸ La comunidad puede ser el barrio, el Centro Educativo, el aula, la ciudad. Es decir toda colectividad que comparten unos objetivos e intereses comunes y que se dotan de unas reglas de funcionamiento y convivencia.

Con el fin de lograr la promoción de ciudadanos democráticos, necesitamos hacerlo desde la práctica de la ciudadanía. Para ello, es necesario el desarrollo de habilidades para la participación y la implicación en los espacios comunitarios, en el centro escolar, en su barrio... Por esto los programas educativos que tienen por objetivo el desarrollo de una ciudadanía activa se caracterizan por implicar al alumnado en algún tipo de actividad o servicio a la comunidad.

Otro elemento importante en el aprendizaje de una ciudadanía activa es la toma de conciencia del *poder de la acción colectiva*. Desde actividades de grupo el alumnado aprende a participar, a desarrollar habilidades del diálogo y capacidad para llegar a consensos, a superar enfrentamientos y conflictos entre iguales, y sobre todo a valorar la capacidad efectiva en la resolución de los problemas, del grupo, del aula, etc., desde posiciones colectivas. Las actividades que se proponen en este programa ofrecen oportunidades a la juventud para superar posiciones individualistas, a la vez que se *fomentan nuevos espacios de solidaridad donde las personas se organizan y se movilizan en defensa de intereses comunes o afirmando sus valores*.

Además, cuando la acción colectiva se plantea desde la riqueza que supone la multiculturalidad, aprenden a convivir desde un *enfoque intercultural* y a conciliar intereses individuales y colectivos con otros grupos culturales que en algunos casos pueden representar culturas muy diferentes a las suyas.

3.2 Objetivos de aprendizaje

Las finalidades que se pretende con este programa de formación para una ciudadanía activa son las siguientes:

1. Promover el valor de la participación ciudadana como garantía de una sociedad democrática.
2. Desarrollar un sentimiento de pertenencia a una comunidad plural que aspira a la interculturalidad.
3. Concienciar de la potencialidad de la acción colectiva para afrontar los temas comunitarios.
4. Desarrollar habilidades cívicas y sociales para que los jóvenes se conviertan en agentes activos y críticos de su medio social.
5. Promover relaciones eficaces entre el centro educativo y la comunidad.

Para poder alcanzar las finalidades planteadas, este programa persigue el logro de los siguientes objetivos generales⁴⁹:

1. Aprender a valorar las fortalezas y debilidades del trabajo en grupo.
2. Conocer su comunidad, los procesos, instituciones, lo que piensa su gente, etc.
3. Desarrollar habilidades sociales, analíticas y de acción necesarias para participar activamente en la vida de la comunidad.
4. Desarrollar actitudes favorables sobre el servicio a la comunidad como un bien.
5. Utilizar la reflexión para la construcción de significados de su propio proceso de aprendizaje.

3.3 Módulos de aprendizaje: contenido

El programa se estructura en cinco grandes módulos que a su vez comprenden contenidos más específicos. Estos módulos pueden trabajarse:

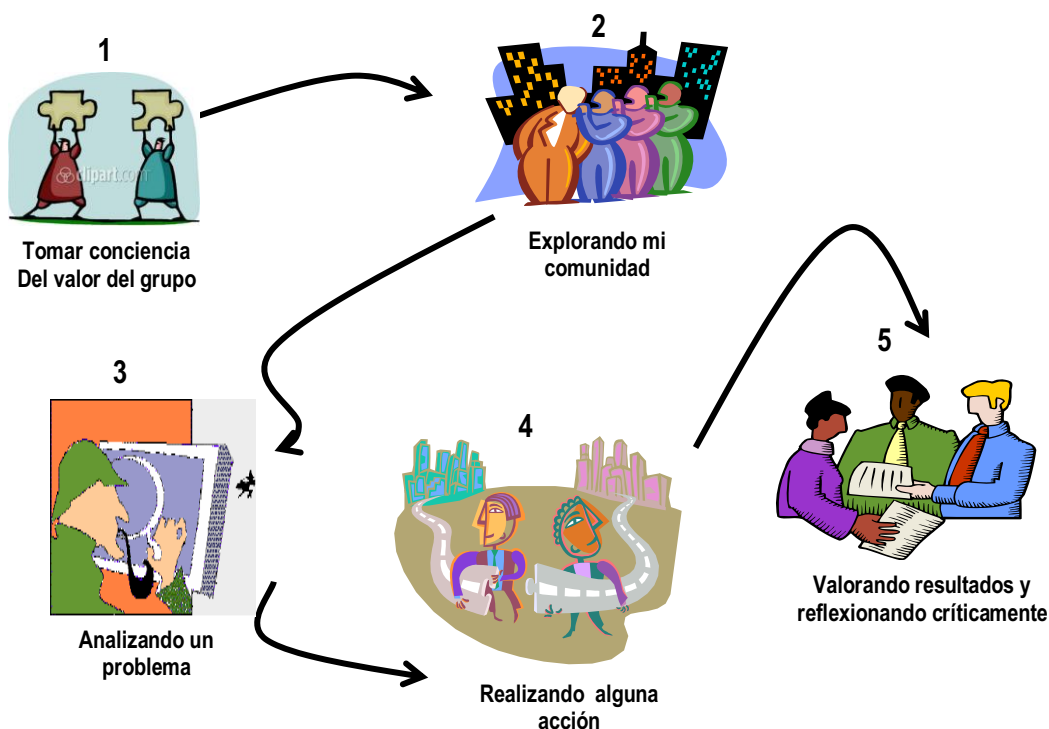
⁴⁹ Los objetivos específicos que responden a cada uno de los objetivos generales planteados, se exponen en el desarrollo de cada uno de los módulos se puede ver en el apartado siguiente 3.3 *Módulos de aprendizaje: contenido*.

- Siguiendo la *secuencia formativa de los módulos*. Se inicia el proceso con el módulo 1 y consecutivamente se van trabajando los siguientes.
- Los *módulos pueden trabajarse independientemente* seleccionándose aquel o aquellos cuyos objetivos puedan resultar de mayor interés o más adecuado a las características del grupo-clase.

Los módulos son los siguientes:

1. Conciencia del valor del grupo.
2. Exploración de la comunidad.
3. Selección y análisis de un problema sobre el que se pueda actuar.
4. Realizar algún tipo de acción.
5. Valorar los resultados y reflexión crítica.

A continuación presentamos el recorrido a seguir si optamos por una secuencia formativa de los módulos:



Cuadro 3.1 *Secuencia formativa de los módulos*

En el siguiente cuadro presentamos una relación de los objetivos específicos que persigue cada módulo:

Módulo 1 TOMAR CONCIENCIA DE GRUPO		<ul style="list-style-type: none"> ✘ Descubrir la necesidad del individuo de formar parte de un grupo y el valor del trabajo colectivo: <ul style="list-style-type: none"> ○ Reconocer las habilidades que hacen que un grupo funcione. ○ Identificar los posibles obstáculos del trabajo en grupo. ○ Analizar la actitud de cooperación en el trabajo.
Módulo 2	Módulo 2a Descubriendo que es una comunidad	<ul style="list-style-type: none"> ✘ Buscar elementos del entorno donde vivimos que sean significativos y representativos en nuestra comunidad
	Módulo 2b Entrando en la historia de la comunidad	<ul style="list-style-type: none"> ✘ Conocer la historia de la comunidad a través de sus personajes, los monumentos y edificios emblemáticos, las fechas y acontecimientos más significativos, etc. y entender su evolución a lo largo del tiempo
	Módulo 2c Quién forma la comunidad	<ul style="list-style-type: none"> ✘ Conocer las características de las personas que forman nuestra comunidad a través de diferentes indicadores como pueden ser la edad, el género, la nacionalidad, el nivel de instrucción, etc. ✘ Aprender a utilizar los recursos existentes para obtener datos sobre la población.
	Módulo 2d Cómo funciona mi comunidad	<ul style="list-style-type: none"> ✘ Conocer las actividades y las entidades más representativas que se encuentran en la comunidad y acercarlas a los jóvenes animándoles a la participación activa a través del voluntariado, el asociacionismo, etc.
	Módulo 2e Qué piensa la gente sobre la comunidad	<ul style="list-style-type: none"> ✘ Desarrollar habilidades básicas para el uso de encuestas. ✘ Aprender a extraer resultados y elaboración de las conclusiones.
Módulo 3 INVESTIGANDO UN PROBLEMA DE MI COMUNIDAD		<ul style="list-style-type: none"> ✘ Identificar problemas de la comunidad sobre los que se pueda actuar. ✘ Analizar la naturaleza de estos problemas y encontrar posibles alternativas de solución.
Módulo 4	Módulo 4a ¿Qué hacer ante el problema?	<ul style="list-style-type: none"> ✘ Aprender a valorar la viabilidad real de una acción. ✘ Aprender a planificar una acción.
	Módulo 4b Cómo estamos trabajando	<ul style="list-style-type: none"> ✘ Desarrollar habilidades de seguimiento de los objetivos y de las acciones previamente planificadas.
Módulo 5 REFLEXIONANDO CRÍTICAMENTE		<ul style="list-style-type: none"> ✘ Aprender a ser consciente de los efectos de nuestras acciones, actitudes desarrolladas; habilidades adquiridas y de competencias sociales; y finalmente, de los conocimientos aprendidos

Cuadro 3.2 Relación de los módulos del programa con los objetivos específicos que persigue

3.4 Orientaciones para la aplicación del programa

El planteamiento general de este programa se sitúa dentro de las coordenadas pedagógicas propias de los programas sobre “aprendizaje-servicio”:

- Aprender haciendo.
- Reflexionar sobre experiencias de la vida real y su relación con las áreas del currículum.
- Tomar conciencia de que pueden hacer algo por la comunidad.
- Investigar y desarrollar proyectos relacionados con problemas/necesidades importantes tanto para el alumnado como para la comunidad.
- Trabajar cooperativamente para el desarrollo de la participación y de los valores de la democracia.
- Poner en juegos comportamientos cívicos.

3.5 Estructura de los módulos

Cada módulo⁵⁰ se estructura atendiendo a los siguientes componentes:

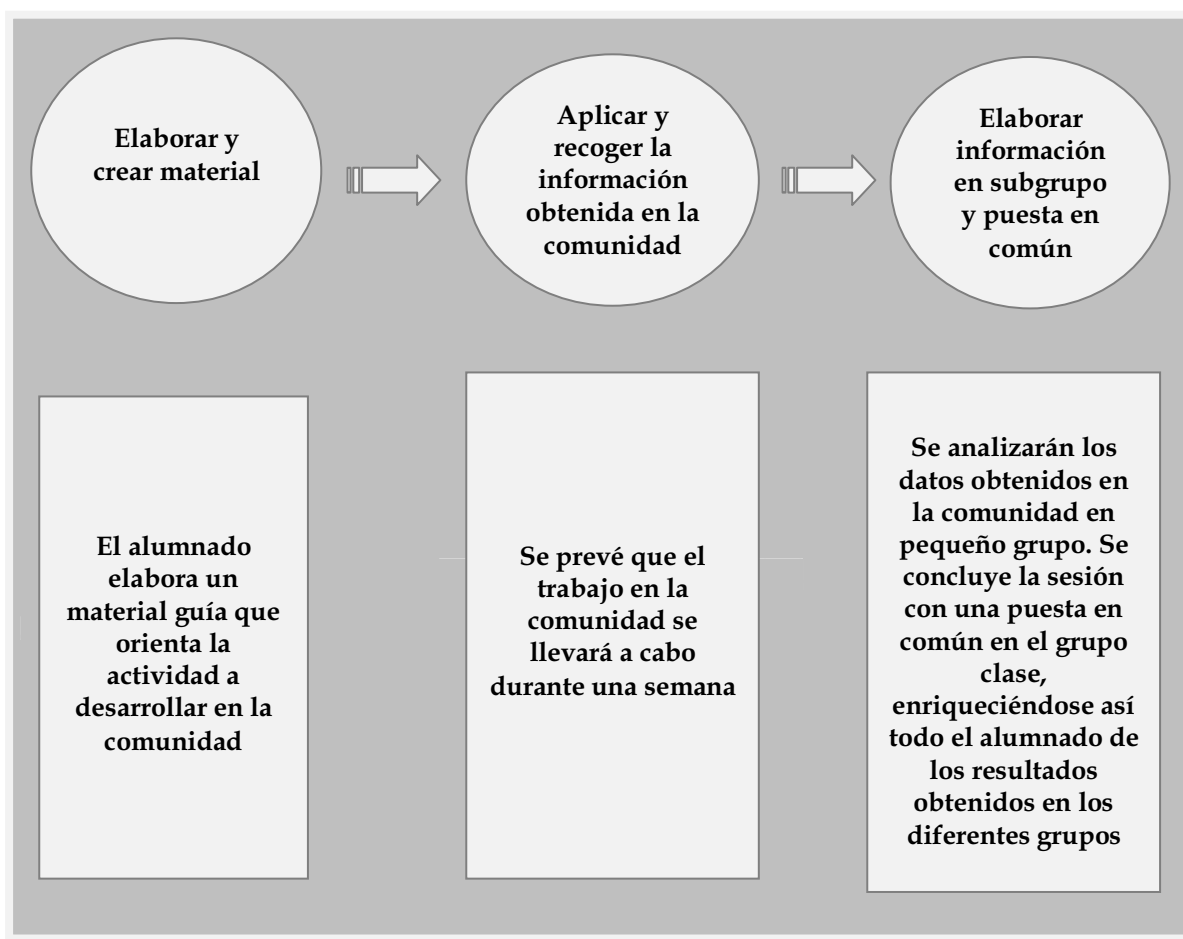
1. Una presentación general: síntesis del módulo.
2. ¿Cómo hacer el seguimiento?: instrucciones para el profesor/a.

Se dan algunas recomendaciones o pasos a seguir para llevar a cabo cada una de las actividades que se proponen.
3. ¿Qué se pretende conseguir?: objetivos y contenidos del módulo.
 - a) *¿Qué trabajaremos?*, donde se establecen los objetivos que el módulo persigue.
 - b) *¿Cómo lo haremos?*, en el que encontramos las técnicas que aprenderemos a lo largo del módulo.

⁵⁰ Los módulos se presentan en el anexo A-II de la presente investigación.

- c) *¿Cómo será nuestro recorrido?*, donde se establece el plan de trabajo a seguir para la ejecución del módulo indicando las sesiones de aula y comunidad que comprende, así como el tiempo que ocupan cada una de ellas y el contenido general de las mismas.
- d) Empezando a trabajar: el desarrollo del módulo.

Cada módulo contiene como mínimo tres sesiones secuenciadas de la siguiente manera:



Cuadro 3.3 *Sesiones de los módulos*

3.6 ¿Cómo aplicar el programa?

El programa formativo “Del Centro Educativo a la Comunidad” empieza por la realización de un *diagnóstico inicial* del grupo con el que se pretende trabajar para conocer el estado inicial del que se parte. Para ello sugerimos, la utilización de instrumentos de diagnóstico específicos (cuestionarios y dinámicas de aula) que podemos encontrar en los anexos C-I, C-II y C-VIII del presente trabajo de investigación.

Más concretamente, este diagnóstico inicial consiste en realizar una valoración inicial sobre el significado y las actitudes del alumnado ante la ciudadanía y la convivencia. Este tipo de valoración permitirá conocer de qué punto se parte, cuáles son los conocimientos previos y qué tipo de concepciones tiene el alumnado sobre la noción de ciudadanía, qué actitudes y capacidades muestra en su ejercicio y qué valoraciones hace de sus experiencias.

Además este diagnóstico inicial también puede propiciar un aprendizaje relevante y significativo al alumnado. Es interesante que una vez aplicados los instrumentos diagnósticos, se comparta con el alumnado los resultados obtenidos generando dinámicas de reflexión y discusión sobre aspectos que se trabajan en los instrumentos como se puede contemplar en el siguiente cuadro:

Con el cuestionario “La Juventud hacia la Ciudadanía”
⇒ ¿Qué noción de ciudadanía está construyendo la juventud?
⇒ ¿Qué aspectos atribuyen al ser un buen ciudadano/a?
⇒ ¿Cómo entienden la participación ciudadana los y las jóvenes? ¿cómo la viven en el centro?
⇒ Su noción de ciudadanía es ¿“inclusiva o excluyente”, “activa o pasiva”?
⇒ ¿Cómo viven los y las jóvenes la diversidad cultural: como oportunidad o amenaza?
Con el cuestionario “Convivencia y Competencias Ciudadanas”
⇒ ¿Cómo se vive la democracia en el aula?
⇒ ¿Cómo se configuran las redes naturales en el grupo clase?
⇒ ¿Existe apoyo académico y emocional entre el alumnado?
⇒ ¿De qué manera se establecen las normas de convivencia?
⇒ ¿Qué expectativas tiene el alumnado con respecto a su proceso de aprendizaje?

Con “Las Dinámicas de participación”
⇒ ¿Qué nivel de participación tiene el alumnado en el aula?
⇒ ¿Cómo es la implicación del alumnado en la comunidad?
⇒ ¿Conocen los recursos que hay en el centro y la comunidad?
⇒ ¿Se respeta el turno de palabra entre los compañeros/as de aula?
⇒ ¿Se puede considerar que hay respeto hacia las intervenciones de los compañeros/as?

Cuadro 3.4 Ejemplo de aspectos a trabajar con los resultados de los instrumentos

El cuestionario “La Juventud hacia la Ciudadanía” nos ofrece una visión de, como se sitúan los jóvenes ante la ciudadanía en relación a los siguientes aspectos:

- a) *La noción de ciudadanía* hace referencia al significado que atribuye al concepto de ciudadanía y de los rasgos que señalan como característicos del “buen ciudadano”; en qué medida la juventud reconocen la dimensión de responsabilidad y deberes sociales que comporta el ser ciudadano y si muestra un modelo de ciudadanía abierto e inclusivo a las distintas minorías culturales o, por el contrario, muestra un modelo cerrado y exclusivo restringiendo el estatus de ciudadano a los denominados tradicionalmente como “nacionales”.
- b) *Su actitud hacia una ciudadanía intercultural* se refiere a la apertura de la juventud hacia la diversidad cultural en sus contextos inmediatos y el nivel de apertura y aceptación de la diversidad según las distintas culturas y nacionalidades.
- c) *El sentimiento de pertenencia a una comunidad* constituye la vinculación cívica que el alumnado tiene con distintos lugares, desde los más próximos como son su barrio o la ciudad donde vive hasta lugares más alejados como son Europa o el propio mundo y conocer los diferentes modelos de pertenencia con los que el alumnado se identifica.

- d) *Las competencias en la construcción de una convivencia ciudadana* describe la comprensión de los fundamentos de la democracia y percepción sobre la utilidad que tienen los órganos democráticos del centro educativo.
- e) Su *participación ciudadana* se considera la participación real del alumnado en actividades dentro o fuera del centro educativo, los obstáculos con que se encuentra para llevar a cabo dicha participación y la valoración que hace de su experiencia participativa.

Con el objeto de que el cuestionario se pueda utilizar según el interés para el diagnóstico de una u otra dimensión de la ciudadanía, en la siguiente tabla se indican los contenidos del cuestionario y las correspondientes preguntas según su orden de presentación en el cuestionario.

CONTENIDOS GENERALES	CONTENIDOS ESPECÍFICOS	Nº de la pregunta
Noción de ciudadanía	Construcción del concepto	1
	Términos para la descripción del buen ciudadano	18
	Activa/Pasiva a partir del reconocimiento de derechos y deberes	5
	Exclusiva/Inclusiva a partir del reconocimiento del estatus de ciudadanía para las personas inmigrantes	21
Actitud hacia una ciudadanía intercultural:	Apertura a la diversidad cultural (barrio, centro educativo)	14
	Preferencias hacia diferentes grupos culturales	15
	La diferencia cultural como oportunidad o amenaza	19, 22
Sentimiento de pertenencia a una comunidad	Grado de vinculación a distintos lugares	17
	Aspectos que favorecen la pertenencia	20
	Identificación con diversos modelos de pertenencia	16
Construcción de la convivencia ciudadana	Confianza en las instituciones democráticas	2
	Comprensión de los fundamentos de la democracia	3, 7
	Comprensión de los principios de la democracia y su aplicación a situaciones concretas	6
	Utilidad de los órganos democráticos del centro educativo	4
Participación ciudadana	Participación real	8, 11
	Obstáculos a la participación	9
	Valoración de la utilidad de la participación	10, 13
	Aplicación de normas de convivencia	12

Cuadro 3.5 *Relación contenidos y preguntas del cuestionario*

El cuestionario “Convivencia y Competencias Ciudadanas” tiene como objetivo valorar las dimensiones claves de convivencia y competencia ciudadana y para ello, se han considerado adecuado centrarnos en las siguientes tres dimensiones:

1. *Redes naturales de apoyo*, que hace referencia a tres aspectos importantes:

- *El apoyo académico*. En qué medida el profesorado promueve cuestiones académicas a cargo de compañeros/as, promueve redes de compañeros/as, el aprendizaje cooperativo y demás formas de establecer relaciones naturales, activas y de ayuda entre el propio alumnado en lo que concierne a lo académico.
- *El apoyo emocional*. Analizar si se promueven las relaciones afectivas entre los compañeros/as que favorezcan relaciones naturales, activas y de ayuda entre el propio alumnado.
- *Iniciativa de colaboración entre compañeros/as*. Hace referencia a si existe apoyo entre compañeros y compañeras en sus diversas formas, incluso si está convertida en una norma dentro del aula. Estas iniciativas se refieren a la colaboración mutuamente beneficiosa entre alumnado y no tanto al apoyo social a una persona concreta.

2. *Preparación para la ciudadanía activa y responsable*. Su significado se atribuye a la vivencia de la democracia en el aula que incluye la participación activa y responsable tanto del profesorado como del alumnado, normas de convivencia, habilidades cívicas y elementos de juicio crítico.

3. *Afirmar la identidad del alumno*. Está vinculado a la autoestima y las expectativas del profesorado sobre el alumnado así como las del mismo alumnado y a la confidencialidad y el apoyo que se brinda en el espacio de aula.

La dinámica de aula “Cierre de un local”, contempla los siguientes elementos:

a) Relativos al desarrollo de la sesión y convivencia dentro del grupo clase:

- Nivel de participación en el aula
- Relación profesorado-alumnado
- Respeto al turno de palabra
- Nivel de respeto en las intervenciones de los compañeros/as

b) Respeto y convivencia fuera del grupo clase:

- Nivel de participación en la comunidad
- Conocimiento de los problemas y dificultades que presenta el barrio
- Sensibilidad respecto a los problemas de la comunidad
- Sentimiento de pertenencia a la comunidad
- Quién forma la comunidad (el centro, el alumnado, las familias, las asociaciones, el ayuntamiento, etc.)
- Quién representa al centro

La dinámica de aula “Mejorando la convivencia” se centra en:

a) Elementos relativos al desarrollo de la sesión y convivencia dentro del grupo así como:

- Nivel de participación en el aula
- Relación profesor-alumno/a.
- Respeto del turno de palabra
- Nivel de respeto hacia las intervenciones de los compañeros/as
- Capacidad de empatía

b) Elementos de respeto y convivencia fuera del grupo:

- “Ayuda al otro/a”
- Conocimiento de recursos del centro
- Conocimiento de recursos del barrio
- Respeto por la otra cultura

- Valoración del bagaje cultural de el “otro/a”
- Nivel de responsabilidad hacia el “otro/a”
- Responsabilidad del centro respecto al tema

Después de este diagnóstico inicial, se procede a la **aplicación del programa** propiamente dicha en cuanto a las actividades propuestas en los módulos se refiere.

Para la aplicación del programa al grupo clase se requiere la formación de subgrupos de 4 o 5 integrantes en los que se realizan las actividades. Sin embargo, se contempla el cierre de estas actividades a través de la discusión o puesta en común en gran grupo. Cada módulo incluye unas instrucciones de aplicación específicas.

El profesorado que aplique el programa, asume un papel de apoyo y asesoramiento al trabajo de los subgrupos y dirige las sesiones estimulando el debate y la discusión. El programa contempla, en su diseño, un alto grado de autonomía en el trabajo grupal.

Respecto a la evaluación, cabe destacar que será procesual y formativa a lo largo de la aplicación del programa destacando tres momentos. En el siguiente cuadro, detallamos las tres fases evaluativas:

EVALUACIÓN INICIAL
Como evaluación inicial se entiende el estado inicial del que se parte. Para conocer el punto de partida se pueden seguir las indicaciones que quedan explicitadas en el diagnóstico inicial. Una vez aplicados los instrumentos es importante compartir con el alumnado los resultados obtenidos con la finalidad de generar dinámicas de discusión y debate.
EVALUACIÓN DE PROCESO
Esta evaluación hace referencia al momento de la aplicación del programa. Es necesario seguir el proceso formativo que realiza el alumnado, tanto a nivel individual como grupal, de la misma manera que también es necesaria, la autoevaluación y autorregulación de su propio proceso de aprendizaje por parte del alumnado. Para ello nos servirán las producciones propias que va realizando el alumnado como evidencias de su propio proceso formativo (murales, exposiciones, diseño de entrevista, cuestionario, etc.)

EVALUACIÓN FINAL

La evaluación final coincide con el cierre de la aplicación del programa ofreciendo un espacio de reflexión final sobre el proceso de aprendizaje realizado. Para poder llevarla a cabo se proponen tres herramientas pudiendo aplicar las tres o bien las que se crean necesarias:

1. El **módulo 5** que se presenta en el programa genera procesos formativos de autorreflexión que tienen en cuenta el estado inicial del que se partía y el estado final en el que nos encontramos.
2. La aplicación de los **instrumentos** del diagnóstico inicial, aplicados en la evaluación inicial, nos permitirán valorar, de forma cuantitativa, la adquisición de nuevos aprendizajes.
3. La elaboración de un **portafolios** permite el significado tanto del proceso formativo, así como, de las habilidades que ha desarrollado el alumnado.

Cuadro 3.6 *Fases de la evaluación durante la aplicación del programa*

A continuación, detallamos, recomendaciones y orientaciones para la elaboración del portafolios, propuestas por Bartolomé, Cabrera y Sandín (2007: 72-73):

Los portafolios pueden ser individuales o grupales. Para el desarrollo del portafolio es necesario seguir los pasos siguientes:

- 1. Negociación del propósito y naturaleza del portafolio.** El profesorado y alumnado se ponen de acuerdo sobre los objetivos de aprendizaje a los que debe referirse el portafolio y los criterios de evaluación que se tendrán en cuenta para valorarlo (ver más abajo unos posibles criterios). Se determina también si es individual o en grupo.
- 2. Desarrollo del archivo de las evidencias y reflexiones sobre ellas.** El profesorado proporciona al alumnado experiencias, oportunidades, materiales y tiempo para que el alumnado vaya desarrollando las evidencias de su aprendizaje.

Los portafolios pueden adoptar distintas formas físicas: una caja donde se guardan las evidencias, una carpeta de anillas donde se organizan las evidencias como considere el alumnado, un CD-Rom.
- 3. Revisiones periódicas** donde el profesorado da retroalimentación y el alumnado revisa y actualiza el portafolio.
- 4. Selección de las evidencias a incluir en el portafolio.** El alumnado debe reflexionar en cada evidencia sobre las razones de su inclusión en el portafolio, que ha sido lo más importante que ha aprendido en aquella evidencia, que dificultades ha experimentado, qué cambios haría si pudiera modificarla, etc.
- 5. Análisis y evaluación colaborativa del portafolio.** El alumno evalúa por escrito su portafolio según los criterios establecidos con el profesor o profesora, realiza un síntesis de los logros, fortalezas y limitaciones de su portafolio y comparte su portafolio con sus otros compañeros.

El profesorado valora los portafolios según los criterios establecidos con el alumnado, los califica y mantiene una entrevista con el alumnado sobre su portafolio a fin de darle una calificación razonada entre los dos.

Cuadro 3.7 Orientaciones para el portafolios

A continuación, las mismas autoras proponen una posible rejilla de evaluación del portafolios:

CRITERIOS	SI	PARCIAL	NO	OBSERVACIONES
• Carta de presentación				
• Evidencias completas de acuerdo al diseño				
• Evidencia organización				
• Presentación de cada evidencia				
• Reflexión para cada evidencia				
• Incluye autoevaluación				
• Resumen analítico de logros				
• Claridad en la presentación de los trabajos				

Tabla 3.1 Ejemplo de rejilla de evaluación de portafolio (Bartolomé, Cabrera y Sandín, 2007: 73)

3.7 Material de los módulos

El programa está compuesto por dos tipos de materiales.

- a) *El material dirigido al alumnado.* En el anexo A-II se pueden ver los cinco módulos que conforman el programa con sus correspondientes actividades. Todos los módulos siguen una misma estructura, tal y como se indica en el apartado 3.5 de este capítulo *Estructura de los módulos*.
- b) *El material dirigido al profesorado.* En el anexo A-III de este trabajo se puede consultar la información complementaria sobre el contenido de cada uno de los módulos como material de soporte para la ejecución del programa.

3.8 A modo de conclusión

Partiendo de la definición de participación ciudadana de Folgueiras (2005: 87) expuesta en el capítulo uno de esta investigación:

“Entendemos por participación un derecho de ciudadanía, una acción colectiva y social que genera un compromiso y por lo mismo una responsabilidad compartida que permite intervenir en las decisiones, crea oportunidades para el desarrollo de capacidades y favorece o expresa un sentimiento de identidad a una comunidad, siempre y cuando se practique en clave de equidad. Para ello, es imprescindible partir de las experiencias e intereses de las personas participantes. Esto implica que son ellas quienes definen los temas a tratar, y que las relaciones dentro del proceso son horizontales y estimuladas por un diálogo igualitario. Todo ello convierte la

participación activa en un proceso social y educativo que busca el cambio, la transformación y la mejora, tanto social como individual, de la sociedad.”

Y, considerando el APS como una estrategia metodológica para la formación de la participación ciudadana que se define como una relación dialógica y recíproca entre el centro educativo y la comunidad que actúa de forma interactiva, en un doble sentido, y que se caracteriza por:

- Estar protagonizado por el alumnado.
- Atender solidariamente a una necesidad real y sentida por la comunidad.
- Estar planificado dentro de la programación curricular del alumnado.
- Realizar un proyecto de servicio.
- Acompañarse de la reflexión como un componente crítico.

Cuadro 3.8 Características del APS

En este capítulo, hemos realizado una propuesta de formación para la participación ciudadana “Del Centro Educativo a la Comunidad” que responde al planteamiento pedagógico del aprendizaje-servicio. Este programa promueve la ejecución de proyectos de este tipo, desarrollando el sentimiento de pertenencia a una comunidad, y el ejercicio o práctica de la ciudadanía en el alumnado de secundaria, favoreciendo así, la relación centro educativo y comunidad.

Con la finalidad de promover ciudadanos democráticos, este programa responde al principio pedagógico de hacerlo desde la práctica de la ciudadanía. Para poder llevar esto a cabo, el programa desarrolla habilidades para la participación y la implicación en los espacios comunitarios, en el centro escolar, en su barrio, etc. favoreciendo, así, la implicación del alumnado en algún tipo de actividad o servicio a la comunidad.

Otro de los aspectos claves que tiene presente el programa para el aprendizaje de una ciudadanía activa, es la toma de conciencia del poder de la acción colectiva. Las actividades que se proponen en este programa ofrecen oportunidades a la juventud para superar posiciones individualistas, a la vez que se fomentan nuevos espacios de solidaridad donde las personas se organizan y se movilizan en defensa de intereses comunes o afirmando sus valores. Desde esta perspectiva, la acción colectiva se plantea desde la riqueza que supone la multiculturalidad, por lo que los y las jóvenes aprenden a convivir desde un enfoque intercultural y a conciliar intereses individuales y colectivos con otros grupos culturales que en algunos casos pueden representar culturas muy diferentes a las suyas.

Finalmente, cabe decir que, esta propuesta formativa recoge, no sólo el contenido del programa, sino que propone una serie de orientaciones para su aplicación y una propuesta de evaluación, que está presente a lo largo de todo el proceso, así como el elemento pilar del APS, la reflexión, tanto a nivel individual como grupal.



PARTE II. MARCO EMPÍRICO

capítulo 4

APLICACIÓN Y VALIDACIÓN EMPÍRICA DEL PROGRAMA: INVESTIGACIÓN EVALUATIVA

Introducción

Una vez elaborado el programa “Del Centro Educativo a la Comunidad” nos dedicamos a conocer su validez en la práctica. Para ello, planteamos cuestiones tales como: ¿En qué medida es posible la aplicación del programa tal como está previsto en su concepción teórica? ¿Es posible respetar sus principios de acción, sus fases y sus actividades? ¿Son útiles las actividades previstas para su realización? ¿Fomenta el programa la participación de los y las jóvenes? ¿Qué “lecciones aprendidas” desde la práctica podrían enriquecerlo? Estas cuestiones

exigen respuestas que sólo se pueden dar desde la puesta en práctica del programa, analizando los procesos y los resultados que se obtienen.

Por eso, la segunda parte de esta investigación, que se presenta en los capítulos VI, VII, VIII, IX y X, comprende la *validación empírica del programa “Del Centro Educativo a la Comunidad” en un contexto real mediante un proceso de investigación evaluativa.*

4.1 Investigación evaluativa: validación del programa “Del Centro Educativo a la Comunidad”

Con la finalidad de validar el programa “Del Centro Educativo a la Comunidad” nos adentramos en un proceso de investigación evaluativa. Escudero (2003: 184) la define como:

“La investigación evaluativa es un tipo de investigación social en relación con los programas, centros, agentes, planes e instituciones sociales y con la toma de decisiones que analiza y juzga su calidad estática y dinámica según criterios científicos rigurosos múltiples, con la obligación de sugerir, a las diversas audiencias implicadas, acciones alternativas sobre los mismos para diferentes propósitos como utilización, mejora, acreditación, fiscalización, reforma, etc.”, donde el evaluador se considera un agente del cambio.

De la misma manera, Sandín (2003) define el concepto de investigación evaluativa para identificar una modalidad de investigación destinada fundamentalmente a la evaluación de programas.

Tomando como referencia a Cabrera (2000 y 2007), la investigación evaluativa también es definida como una modalidad de investigación orientada a la búsqueda de evidencias respecto a un programa. Estas evidencias se relacionan con aquellos elementos que otorgan calidad y validez al programa y que han dado lugar a distintos objetivos y centros de interés en su valoración. Es así que

la investigación evaluativa concentra sus esfuerzos en aportar evidencias de la bondad de los siguientes componentes de un programa:

- Su *conceptualización y diseño*, en función de su coherencia externa con el contexto donde se inserte; los problemas y necesidades que pretende cubrir, y la coherencia interna que muestra sus elementos constitutivos. Aunque no es necesario, este tipo de estudio se asocia normalmente a la etapa inicial del programa, antes de ponerse en práctica *-evaluación inicial*. Los resultados de estos estudios evaluativos indican la idoneidad intrínseca del programa para dar respuesta a las necesidades del contexto.
- Su *viabilidad*, en relación a las posibilidades reales y efectivas que pueda llevarse a la práctica. Este tipo de estudio también se asocia a la *etapa inicial* del programa. Los resultados de los análisis de viabilidad pretenden asegurar las condiciones necesarias para realizar el programa.
- Su *ejecución*, que permite valorar la implementación y puesta en práctica de las operaciones previstas, realizando los contrastes oportunos con la formulación teórica del programa. Posibilita el análisis de:
 - a) La factibilidad y calidad de los procesos y operaciones del programa.
 - b) Los efectos que se van observando en sus destinatarios directos e indirectos.

Todo ello permite tomar decisiones durante el proceso referentes a las modificaciones oportunas que orienten el programa al logro de sus objetivos.

- Sus *resultados*, a partir del análisis de los efectos finales -incluyendo resultados pretendidos y no pretendidos- que se identifica con la evaluación de resultados de un programa.

Los resultados de estos análisis comprueban la validez de un programa para conseguir los objetivos que pretende en su formulación y tomar decisiones de continuidad y/o acreditación del mismo.

Cada una de estas modalidades de estudio del programa requiere planes evaluativos diferentes, criterios e indicadores propios, y estrategias de recogida de información apropiadas. De aquí que se consideran distintas modalidades de estudios evaluativos que, según el centro de interés del programa, constituyen el objeto de evaluación.

Atendiendo a estas modalidades de análisis evaluativos concretamos, a continuación, los objetivos de la investigación.

4.1.1 Objetivos de la investigación evaluativa

Con el propósito de realizar una investigación evaluativa, donde a través de todo el proceso se pueda obtener una validación interna y externa del programa, planteamos los siguientes objetivos:

Objetivo general

Validar el programa de formación para una ciudadanía activa “Del Centro Educativo a la Comunidad”.

Objetivos específicos

El análisis evaluativo del programa se concreta en los siguientes objetivos específicos:

1. Realizar una evaluación inicial que nos permita conocer:

- 1.1 La adecuación del programa a los intereses y necesidades del centro educativo donde se va a aplicar.
 - 1.2 La viabilidad inicial que permita conocer las posibilidades de realizarlo en la práctica y asegurar los requerimientos básicos que exige su implementación y desarrollo.
 - 1.3 Analizar el estado inicial del alumnado en las dimensiones claves del programa.
2. Realizar una evaluación procesual que nos permita:
- 2.1 Valorar la factibilidad de la implementación del programa, analizando el nivel de ajuste entre su práctica, su formulación teórica y la planificación diseñada.
 - 2.2 Valorar los logros que se van consiguiendo.
3. Realizar una evaluación de resultados una vez acabado el programa que, atendiendo a los distintos componentes, se concreta en:
- 3.1 Conocer los cambios que la aplicación del programa ha producido en el alumnado, en el centro educativo y en la comunidad.
 - 3.2 Identificar “las buenas prácticas” para facilitar un desarrollo óptimo para la aplicación futura.

4.2 Diseño de la investigación evaluativa

Atendiendo a los elementos que configuran el diseño de una investigación evaluativa, se expone el plan de evaluación y el plan de recogida de información especificado para cada uno de ellos:

A. El Plan de evaluación donde se explicitan:

- El objeto de evaluación atendiendo a los objetivos de la investigación.
- Las fases de desarrollo de la investigación evaluativa.
- Muestra.

- Equipo de evaluación.

B. El Plan de recogida de información que explicita:

- Los criterios e indicadores de evaluación que guían la recogida de información.
- Las estrategias de recogida de información.

Seguidamente, describimos cada uno de estos planes empezando por el Plan de evaluación.

4.2.1 El Plan de evaluación

A continuación, se expone el plan de evaluación que caracteriza esta investigación estableciendo la relación del objeto de evaluación –que atiende a los objetivos de la investigación-, las fases de desarrollo de la investigación evaluativa, la muestra del presente estudio, y el equipo de evaluación.

4.2.1.1 Cuestiones de evaluación que orientan la investigación

En la Tabla 1 se recogen las cuestiones de evaluación atendiendo a los objetivos que se persiguen en la investigación y su relación con los componentes del programa que son objeto de evaluación. Así como también distinguimos diferentes momentos evaluativos según el desarrollo del programa.

Objetivos de evaluación	Objeto de evaluación	Cuestiones clave de evaluación que se quieren responder	Tipo de evaluación según momento de la aplicación del programa
Conocer la adecuación del programa a los intereses y necesidades del centro educativo donde se va a aplicar	Conceptualización y diseño del programa educativo	<p>¿Se adecua el programa a las necesidades, sensibilidades y expectativas del centro educativo?</p> <p>¿Cómo se plantea la relación del centro con la comunidad?</p> <p>¿Existen en el centro educativo espacios que fomenten la participación ciudadana?</p>	<p>EVALUACIÓN INICIAL</p> <p>Presentación del programa a la dirección del centro</p>
Determinar la viabilidad inicial que permita conocer las posibilidades de realizarlo en la práctica y asegurar los requerimientos básicos que exige su implementación y desarrollo	Condiciones institucionales necesarias para la puesta en práctica del programa	<p>¿En qué medida la Institución Educativa dispone y facilita los recursos necesarios para el desarrollo del programa?</p>	<p>EVALUACIÓN INICIAL</p> <p>Proceso de negociación con la directora del centro y el tutor del grupo para la aplicación del programa</p>
Analizar el estado inicial del alumnado en las dimensiones claves del programa	Nivel de conocimientos, habilidades y actitudes del alumnado para el ejercicio activo de la ciudadanía	<p>¿Cuál es el estado inicial de conocimientos, habilidades y actitudes del alumnado respecto a la ciudadanía activa?</p>	<p>EVALUACIÓN INICIAL</p> <p>Aplicación de las estrategias diagnósticas</p>

<p>Valorar la factibilidad de la implementación del programa, analizando el nivel de ajuste entre su práctica, su formulación teórica y la planificación diseñada</p>	<p>La implementación del programa y los cambios optimizadores</p>	<p>¿Es posible aplicar el programa tal como se ha diseñado?</p> <p>¿En qué medida se ajusta la práctica del programa con lo previsto en su formulación teórica?</p> <p>¿Qué cambios se introducen en el programa a fin de optimizar su aplicación?</p>	<p>EVALUACIÓN DEL PROCESO Aplicación del programa y seguimiento de su desarrollo</p>
<p>Valorar los logros que se van consiguiendo</p>	<p>Los logros obtenidos a partir de la aplicación del programa</p>	<p>¿Cómo reacciona el alumnado ante el programa?</p> <p>¿Qué cambios se observan en el alumnado?</p>	
<p>Conocer los cambios que la aplicación del programa ha producido en el alumnado, en el centro educativo y en la comunidad</p>	<p>Resultados finales alcanzados con la aplicación del programa</p>	<p>¿Se observa algún cambio en el centro educativo y/o en relación con la comunidad?</p> <p>¿Qué cambios se han observado en el alumnado como efectos del programa?</p>	<p>EVALUACIÓN DE RESULTADOS Finalizado el programa</p>
<p>Identificar las “buenas prácticas” para facilitar un desarrollo óptimo para la aplicación futura</p>	<p>Elementos y condiciones que favorecen y/o dificultan el éxito del programa</p>	<p>¿Qué aspectos parecen relacionarse con el éxito/fracaso del programa?</p> <p>¿Se han detectado algunas condiciones del centro propicias para la aplicación del programa?</p>	

Cuadro 4.1 *Plan de evaluación: objetos, cuestiones y momentos de evaluación en relación a los objetivos de la investigación*

4.2.1.2 Fases de desarrollo de la investigación evaluativa

La planificación de la investigación se concreta en tres fases, donde se describen las tareas de investigación.

Siendo nuestro objetivo general “validar el programa de formación para una ciudadanía activa *Del Centro Educativo a la Comunidad*”, las fases de nuestra investigación se concretan en:

Fase I. Evaluación inicial

Durante esta fase se caracteriza el centro educativo y se determina la adecuación y viabilidad institucional inicial, así como el estado inicial del alumnado, proporcionándonos la validez del programa.

Esta etapa finaliza con la adaptación del programa, partiendo de los resultados obtenidos en el diagnóstico inicial del alumnado participante en particular, y en el centro educativo en general.

Fase 2. Evaluación de proceso

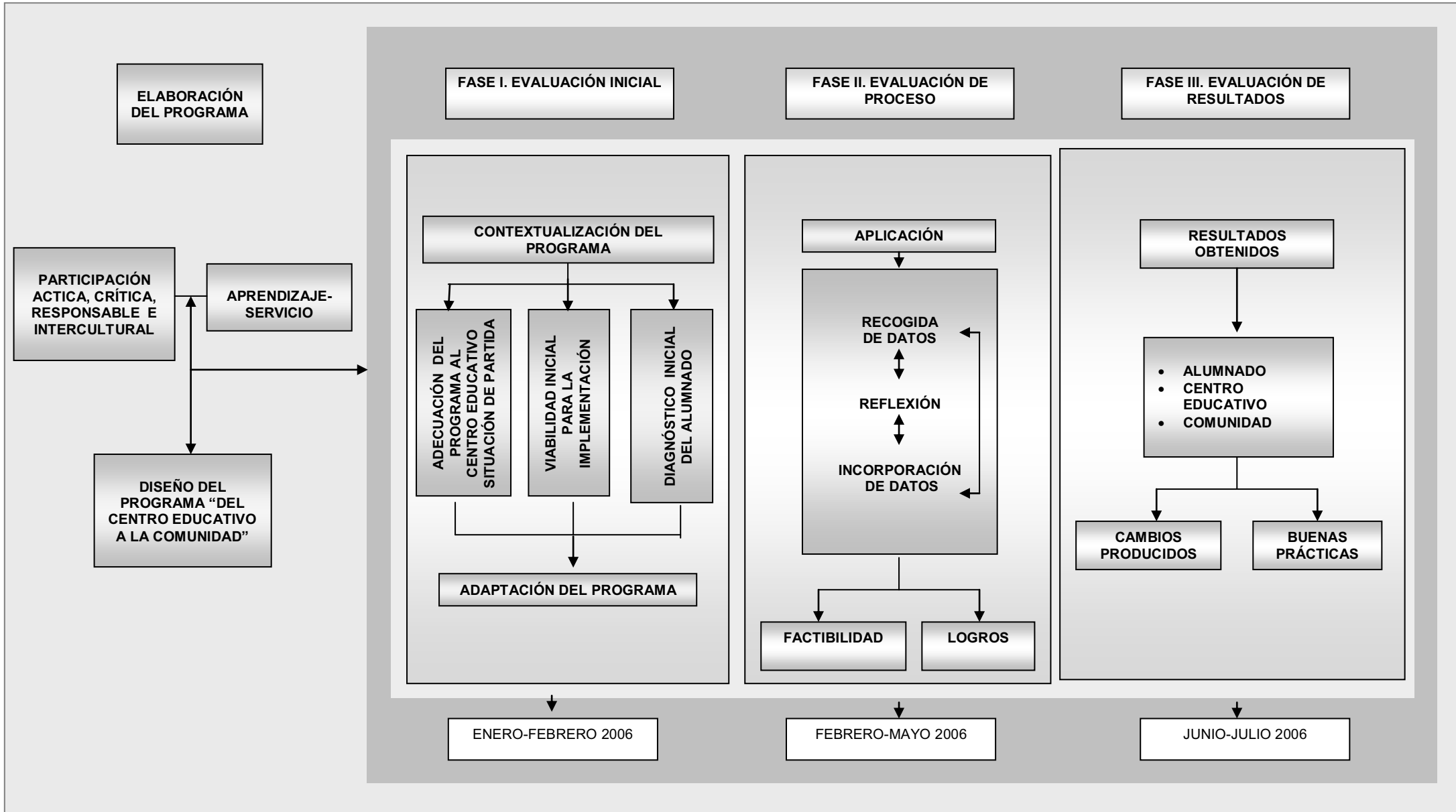
Esta fase hace referencia a la aplicación del programa para la formación de una ciudadanía activa y nos permite: realizar los ajustes necesarios del programa a su realidad práctica; planificar su intervención; analizar la reacción del alumnado frente al programa; y conocer los cambios del alumnado con respecto a los objetivos del programa.

Fase 3. Evaluación de resultados

La evaluación de resultados tiene como objetivo analizar si se han alcanzado los objetivos propuestos, qué efectos ha tenido la intervención en el aula, las actividades desarrolladas, la metodología, los recursos, etc. utilizados e identificar las “buenas prácticas” que facilitan el desarrollo óptimo de una futura aplicación del programa.

A continuación, en el Cuadro 4.2, observamos, gráficamente, el diseño general de investigación con la temporalización seguida para cada una de sus fases.

DISEÑO GENERAL DE INVESTIGACIÓN



Cuadro 4.2 Diseño general de investigación: fases del proceso

4.2.1.3 Muestra

Tal y como referíamos en el capítulo I de este trabajo, algunas investigaciones (Folgueiras 2005, Novella 2005, ISEI-IVEI⁵¹ 2007 y Piédrola⁵² 2007) ponen de manifiesto la falta de participación de los ciudadanos y ciudadanas en el contexto del estado español y, en particular, gran parte de estas investigaciones, en el contexto de la provincia de Barcelona. Es por ello por lo que la presente investigación se realiza en una ciudad colindante de Barcelona y perteneciente a su área metropolitana, Santa Coloma de Gramenet; concretamente, en una aula de 3º de la ESO formada por ocho alumnos/as de un centro educativo de Secundaria del barrio de Singuerlín. La descripción detallada de la muestra se presenta en el capítulo VI.

4.2.1.4 Equipo de evaluación

Se conforma un equipo de evaluación para la validación del programa “Del Centro Educativo a la Comunidad” formado por cuatro personas:

- 2 directoras que guían, orientan y revisan todas las fases de la presente investigación. Una de ellas participa en el diseño del programa.
- 1 investigadora principal que lleva a cabo el presente estudio y también participa en el diseño del programa.
- 1 profesor del centro educativo que facilita el proceso evaluativo en la institución -atendiendo a los requerimientos que exige el programa “Del Centro Educativo a la Comunidad”-, y también participa de su diseño.

La metodología de evaluación implica la revisión y el seguimiento de una manera sistemática de cada una de las actividades propuestas en las fases de la investigación desarrollada para obtener la información de la validación del

⁵¹ ISEI-IVEI es el Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa del Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco.

⁵² Esta investigación titulada “La participación como instrumento de mejora de la convivencia” ha sido realizada por Proyectos Sociales - Fundación Pere Tarrés, Universidad Ramon LLull, a lo largo del curso 2006/07.

programa. Para ello, se llevan a cabo una serie de estrategias metodológicas antes, durante y después de la aplicación en el aula del programa así como vemos en el siguiente apartado, el plan de recogida de información.

4.2.2 El Plan de recogida de información

Constantemente realizamos construcciones sociales de los aspectos, tiempos y relaciones (Villasante y Montañés, 2000). Por ello, una aproximación lo más creativa y variada posible a la realidad que se quiere investigar es necesaria si se reconoce que existen diferentes maneras de construirla e interpretarla. Así, en la aproximación que realizamos, tratamos de tener en cuenta los diferentes significados que las personas otorgan a un mismo significante, dar la palabra a las personas que viven la situación que se investiga, y crear nuevas soluciones a partir de la reflexión conjunta que se genera entre todas las personas participantes.

Partiendo de estos presupuestos y, situadas en una perspectiva interpretativa optamos, principalmente, por estrategias de recogida de información cualitativas; también se han utilizado instrumentos de recogida de información cuantitativos, aunque con menor frecuencia, que nos permiten conocer el valor y el ejercicio de la participación desde el punto de vista de todas las personas participantes (dimensión diagnóstica), y conocer cómo viven los participantes el proceso de aplicación y evaluación del programa (dimensión procesual y de resultados).

Las técnicas y estrategias de recogida de información que se utilizan quedan recogidas en la siguiente tabla en relación a las fuentes de recogida de información, a la muestra y a la fase de evaluación:

ESTRATEGIAS	FUENTES DE INFORMACIÓN	MUESTRA Y FASE DE EVALUACIÓN
Análisis documental	<ul style="list-style-type: none"> - Informes alumnado - Reglamento de Régimen Interno (RRI) - Proyecto Educativo de Centro (PEC) - Otros documentos (cartas, trípticos informativos del centro y boletines de noticias) 	<ul style="list-style-type: none"> - 4 documentos - Evaluación inicial
Entrevistas: semiestructuradas e informales	<ul style="list-style-type: none"> - Directora del centro - Alumnado - Profesor-tutor - Profesorado - Familias 	<ul style="list-style-type: none"> - 11 entrevistas semiestructuradas - 3 entrevistas informales - Evaluación inicial, de proceso y de resultados
Diario de campo: observación participante y sesiones de coordinación	<ul style="list-style-type: none"> - Alumnado - Otro alumnado - Profesorado - Tutor del grupo clase - Aula - Centro educativo - Barrio - Sesiones de coordinación 	<ul style="list-style-type: none"> - 37 sesiones de clase - 9 sesiones de coordinación - Evaluación inicial, de proceso y de resultados
Dinámicas de aula	<ul style="list-style-type: none"> - Alumnado 	<ul style="list-style-type: none"> - 1 sesión - Evaluación inicial
Análisis producciones alumnado	<ul style="list-style-type: none"> - Alumnado 	<ul style="list-style-type: none"> - 14 productos - Evaluación inicial
Cuestionarios	<ul style="list-style-type: none"> - Alumnado 	<ul style="list-style-type: none"> - 4 sesiones - Evaluación inicial, procesual y de resultados

Cuadro 4.3 *Relación de estrategias, fuentes y muestra de recogida de información*

4.2.2.1 Los criterios e indicadores de evaluación que guían la recogida de información

Con la finalidad de realizar una recogida de información coherente con el objeto de estudio, se establecen una serie de criterios, indicadores, estrategias y fuentes de información utilizadas en la investigación para cada objetivo de la investigación evaluativa –que tienen en cuenta los tres marcos de acción: aula,

centro educativo y comunidad- y que guían el análisis de dicha información. Esta información queda gráficamente recogida en los siguientes cuadros.

ANÁLISIS EVALUATIVO DE “ADECUACIÓN DEL PROGRAMA AL CONTEXTO”		
OBJETIVO de la investigación	Conocer la adecuación del programa a los intereses y necesidades del centro educativo donde se va a aplicar	
OBJETO de la evaluación	Conceptualización y diseño del programa educativo	
MOMENTO	Evaluación inicial	
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	INDICADORES	ESTRATEGIAS Y FUENTES DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN
<p>Adecuación del programa al contexto global y específico de intervención</p> <p>Coherencia entre la filosofía y principios pedagógicos del centro con el programa</p> <p>Interés, sensibilidad y necesidad del centro en fomentar la participación ciudadana</p> <p>Conocer la relación entre la institución educativa y la comunidad</p>	<p>Descripción del contexto global de intervención (Santa Coloma de Gramenet)</p> <p>Descripción del contexto específico de intervención (centro educativo):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Principios, objetivos y organización educativa del centro - Claves metodológicas - Descripción del grupo-clase - Caracterización del alumnado del grupo-diana <p>Adecuación del programa a las necesidades, sensibilidades y expectativas del centro educativo</p> <p>Planteamiento de la relación del centro educativo con la comunidad</p> <p>Espacios en el centro educativo para el fomento de la participación ciudadana</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Análisis documental del centro (RRI, PEC y otro documentos) - Entrevista formal a la directora de la Institución Educativa - Diario de campo (sesiones de coordinación)

ANÁLISIS EVALUATIVO DE “LA VIABILIDAD INICIAL DEL PROGRAMA”		
OBJETIVO de la investigación	Determinar la viabilidad inicial que permita conocer las posibilidades de realizarlo en la práctica y asegurar los requerimientos básicos que exige su implementación y desarrollo	
OBJETO de la evaluación	Condiciones institucionales necesarias para la puesta en práctica del programa	
MOMENTO	Evaluación inicial	
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	INDICADORES	ESTRATEGIAS Y FUENTES DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN
Disponibilidad y capacidad de la institución para movilizar los recursos necesarios para la puesta en práctica del programa Capacidad ejecutiva de la institución para poner en práctica el programa	Disponibilidad y facilitación de los recursos necesarios del centro para el desarrollo del programa: - Facilitación de la comunicación - Compromiso institucional y del profesor - Espacios formales e informales para la aplicación del programa	- Análisis documental del centro (RRI y PEC) - Entrevista formal a la directora de la Institución Educativa - Diario de campo (sesiones de coordinación)

ANÁLISIS EVALUATIVO DEL “ESTADO INICIAL DEL ALUMNADO”		
OBJETIVO de la investigación	Analizar el estado inicial del alumnado en las dimensiones claves del programa	
OBJETO de la evaluación	Nivel de conocimientos, habilidades y actitudes del alumnado para el ejercicio activo de la ciudadanía	
MOMENTO	Evaluación inicial	
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	INDICADORES	ESTRATEGIAS Y FUENTES DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN
Necesidades expresadas y sentidas en el alumnado participante con las dimensiones claves del programa Coherencia entre las posibles aportaciones del programa y las necesidades detectadas	Descripción sobre el estado inicial de conocimientos, habilidades y actitudes del alumnado con respecto a: - Sentimiento de pertenencia a la comunidad, el centro y el aula - La concepción de ciudadanía - Competencias ciudadanas	- Análisis documental (informes alumnado) - Entrevista formal a la directora de la Institución Educativa - Entrevista formal al alumnado - Cuestionario 1 al alumnado (“La Juventud hacia la Ciudadanía”)

	<ul style="list-style-type: none"> - Participación en su contexto más próximo - Intereses y necesidades sentidas - Vivencia y conocimiento de la democracia 	<ul style="list-style-type: none"> - Cuestionario 2 al alumnado ("Convivencia y Competencias Ciudadanas") - Dinámicas de aula al alumnado - Diario de campo (observación sesiones)
--	--	---

ANÁLISIS EVALUATIVO DE "LA FACTIBILIDAD DE LA IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA EDUCATIVO"		
OBJETIVO de la investigación	Valorar la factibilidad de la implementación del programa, analizando el nivel de ajuste entre su práctica, su formulación teórica y la planificación diseñada	
OBJETO de la evaluación	La implementación del programa, sus actividades y los cambios optimizadores	
MOMENTO	Evaluación de proceso	
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	INDICADORES	ESTRATEGIAS Y FUENTES DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN
<p>Aplicación del programa de acuerdo con la planificación inicial</p> <p>Grado de ajuste entre la práctica del programa y la previsión en su formulación teórica</p> <p>Elementos que influyen positiva y negativamente en la adecuación del programa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Metodología - Temporalización - Espacios de aplicación 	<p>Desarrollo del proceso de aplicación programa de acuerdo a la filosofía de aplicación subyacente:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Adecuación de la metodología - Ajuste a la temporalización prevista - Adecuación de los espacios de aplicación del programa <p>Aplicación del programa tal como se ha diseñado</p> <p>Ajuste de la aplicación del programa con lo previsto en su formulación teórica</p> <p>Cambios a introducir en el programa a fin de optimizar si aplicación</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Diario de campo (Observaciones Centro Educativo y sesiones del programa) - Entrevista formal al alumnado y profesorado - Análisis producciones alumnado

ANÁLISIS EVALUATIVO DE LOS “LOGROS OBTENIDOS EN EL PROGRAMA ”		
OBJETIVO de la investigación	Valorar los logros que se van consiguiendo	
OBJETO de la evaluación	Los logros obtenidos a partir de la aplicación del programa	
MOMENTO	Evaluación de proceso	
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	INDICADORES	ESTRATEGIAS Y FUENTES DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN
<p>Grado de consecución de los objetivos del programa</p> <p>Nivel de satisfacción del alumnado hacia el programa en general y las actividades en particular</p> <p>Cambios (conocimientos, habilidades y actitudes) del alumnado en las dimensiones claves del programa</p>	<p>Reacción del alumnado ante el programa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nivel de motivación - Valoración de las actividades del programa - Nivel de interés hacia el programa - Nivel de solidaridad que se va consiguiendo - Nivel de autonomía e iniciativa <p>Cambios observados en el alumnado:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Corresponsabilidad - Solidaridad - Clima del aula - Desarrollo de las potencialidades - Reconocimiento - Autoconcepto e identidad - Sentimiento de pertenencia al centro educativo y a la comunidad - Compromiso - Democracia 	<ul style="list-style-type: none"> - Diario de campo (Observaciones Centro Educativo y sesiones del programa) - Entrevista formal al alumnado y profesorado - Entrevista informal (familias) - Análisis producciones alumnado - Cuestionario 2 “Convivencia y Competencias Ciudadanas” (Alumnado)

ANÁLISIS EVALUATIVO DE “LOS RESULTADOS FINALES DEL PROGRAMA EDUCATIVO”	
OBJETIVO de la investigación	Conocer los cambios que la aplicación del programa ha producido en el alumnado, en el centro educativo y en la comunidad
OBJETO de la evaluación	Resultados finales alcanzados con la aplicación del programa

MOMENTO	Evaluación de resultados	
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	INDICADORES	ESTRATEGIAS Y FUENTES DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN
<p>Cambios que la aplicación del programa ha producido en:</p> <ul style="list-style-type: none"> - el alumnado - el centro educativo - la comunidad 	<p>Cambios observados en el centro educativo y/o en relación con la comunidad</p> <p>Cambios observados en el alumnado como efectos del programa</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Diario de campo (Observaciones Centro Educativo y sesiones del programa) - Cuestionario 1 “La juventud hacia la Ciudadanía ” - Análisis producciones alumnado

ANÁLISIS EVALUATIVO DE “LAS BUENAS PRÁCTICAS DEL PROGRAMA”		
OBJETIVO de la investigación	Identificar las “buenas prácticas” para facilitar un desarrollo óptimo para la aplicación futura	
OBJETO de la evaluación	Elementos y condiciones que pueden favorecer/dificultar el éxito del programa	
MOMENTO	Evaluación de resultados	
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	INDICADORES	ESTRATEGIAS Y FUENTES DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN
<p>Aspectos que han dificultado o permitido la aplicación del programa</p> <p>Elementos del centro educativo que favorecen la implementación del programa</p> <p>Efectos en el alumnado y utilización del programa a largo plazo</p>	<p>Elementos que han favorecido el éxito del programa a nivel de alumnado, centro y comunidad</p> <p>Dificultades presentadas durante la aplicación del programa a nivel de alumnado, centro y comunidad</p> <p>Condiciones del centro propicias para la aplicación del programa</p> <p>Efectos en el alumnado a largo plazo</p> <p>Apropiación del programa en el centro educativo</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Diario de campo (Observaciones Centro Educativo y sesiones del programa) - Análisis producciones alumnado - Entrevista al profesor

Cuadro 4.4 Criterios e indicadores de evaluación que guían la recogida de información

capítulo 5

ESTRATEGIAS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

Introducción

En el capítulo anterior se ha presentado la investigación evaluativa, sus objetivos y el diseño de la investigación, junto con su Plan de evaluación y Plan de recogida de información. A continuación, seguimos con el Plan de recogida de información, centrándonos en las estrategias de recogida de información, explicando en qué consisten cada una de ellas.

El capítulo empieza explicando las diferentes estrategias e instrumentos de recogida de información utilizadas en todas las fases de la investigación con el

siguiente orden: el análisis documental, las entrevistas semiestructuradas e informales, el diario de campo de las observaciones y las sesiones de coordinación, las dinámicas de aula, el análisis de producciones del alumnado y los cuestionarios; poniendo en relación cada una de ellas con el objetivo que persigue, la fuente de información utilizada y la fase de la investigación donde se lleva a cabo.

Situados con el análisis exhaustivo realizado para la validación del programa, a continuación, exponemos como se ha procedido el registro de la información, su análisis y el rigor científico seguido durante la investigación.

5.1 Análisis documental

El análisis documental es una fuente de gran utilidad para obtener información retrospectiva y referencial sobre una situación, un fenómeno o un programa concreto a través del examen de documentos escritos (Del Rincón, D. et al., 1995), que abarcan una amplia gama de modalidades, y puede ayudar a complementar, contrastar y validar la información obtenida con las restantes estrategias de recogida de información.

Del Rincón et al. (1995) agrupan los documentos escritos en dos tipos: los documentos oficiales y los documentos personales.

Se entiende por *documentos oficiales* toda clase de documentos, registros y materiales oficiales y públicos disponibles como fuentes de información: artículos de periódicos, registros de organismos, documentos de organizaciones, informes gubernamentales, transcripciones judiciales, horarios, actas de reuniones, programaciones, planificaciones y notas de lecciones, registros de alumnado, manuales escolares, periódicos y revistas, grabaciones escolares, archivos y estadísticas, tableros de anuncios, exposiciones, cartas

oficiales, libros de ejercicios, exámenes, fichas de trabajo, murales y fotografías. Los documentos oficiales se suelen clasificar en:

- a. *Programa interno*, que hace referencia a los documentos generados y disponibles en una determinada organización y posibilitan tener información sobre su dinámica interna, el organigrama, la normativa, las funciones, las finalidades y los valores.
- b. *Programa externo*, referido a los documentos producidos por la institución para comunicarse con el exterior: revistas, comunicaciones, cartas y divulgaciones.

Los *documentos personales* en el marco de la investigación cualitativa hacen referencia a cualquier relato en primera persona producido por un individuo que describe sus propias experiencias y creencias; el criterio para identificarlo es un programa escrito como un documento personal que sea revelador de la experiencia de la persona. De esta manera, Del Rincón, D. et al. (1995: 343) entienden por documento personal:

“Cualquier tipo de registro no motivado por el investigador, que posea un valor afectivo y/o simbólico para el sujeto estudiado.”

Entre algunos de los registros escritos que podrían englobarse bajo la denominación de documentos personales, podemos citar: los diarios personales, las cartas o correspondencia, las autobiografías, las biografías, los relatos de vida y las historias de vida.

En el marco de nuestra investigación, esta estrategia de recogida de información, se lleva a cabo en la primera fase de la investigación -la evaluación inicial- con una finalidad diagnóstica para conocer las necesidades e intereses del contexto de intervención en general (centro educativo) y del

alumnado participante en particular, relativas a las dimensiones claves del programa que vamos a validar; y en la segunda fase de la investigación –la evaluación de proceso–, también con una finalidad diagnóstica, para analizar el estado inicial del alumnado en las dimensiones claves del programa.

En el siguiente cuadro realizamos una breve síntesis del objetivo que persigue esta estrategia de recogida de información, así como los documentos que hemos utilizado para alcanzar dichos objetivos y la fase de aplicación donde la hemos utilizado.

OBJETIVO	- Conocer la adecuación y la viabilidad del programa al centro educativo donde se va a aplicar.
FUENTES DE INFORMACIÓN	- Informes del alumnado. - Reglamento de Régimen Interno (RRI). - Proyecto Educativo de Centro (PEC). - Otros documentos (cartas, trípticos informativos del centro y boletines de noticias).
FASE DE APLICACIÓN	- Evaluación inicial. - Evaluación de proceso.

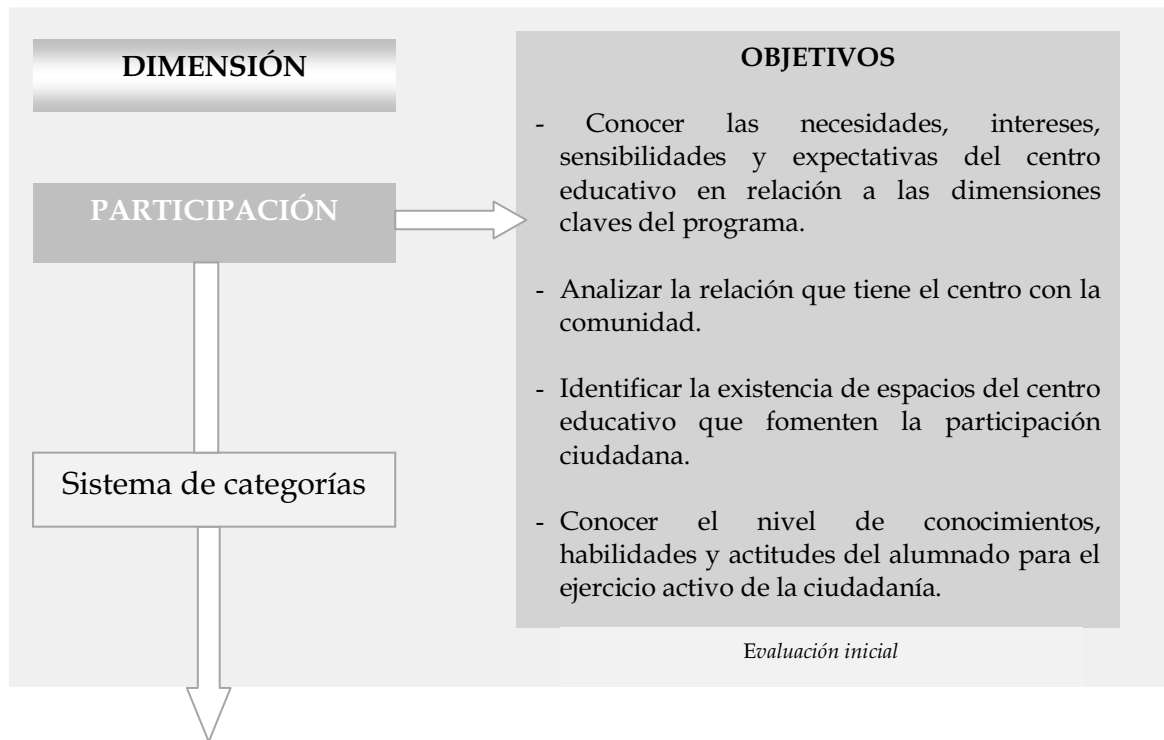
Cuadro 5.1 *Objetivo, fuentes de información y fase de aplicación del análisis documental*

Como se puede observar, con el objetivo de conocer las necesidades e intereses del centro educativo en relación a las dimensiones claves del programa, y la viabilidad de las posibilidades reales de aplicarlo, hemos consultado y revisado documentos oficiales internos como el Proyecto Educativo de Centro (PEC), el Reglamento de Régimen Interno (RRI) e informes del alumnado participante realizados por el tutor del grupo-clase⁵³. Además, hemos tenido en cuenta otros documentos de carácter externo como cartas, trípticos informativos del centro y boletines de noticias⁵⁴.

⁵³ De todos ellos se adjunta un ejemplar en los anexos B-I, B-II y B-III del presente trabajo de investigación.

⁵⁴ Esta información no se adjunta en el anexo con el fin de preservar el anonimato del centro educativo.

En el siguiente cuadro se exponen las dimensiones⁵⁵ del análisis documental y los objetivos que se persiguen con su estudio:



LA PARTICIPACIÓN COMO UN DERECHO
<ul style="list-style-type: none"> - Identificar espacios en el centro educativo que promuevan la inclusión y favorecen la convivencia. - Conocer en qué medida se favorece la “visibilidad” del alumnado en los temas concernientes al centro educativo. - Indagar si se promueve el sentimiento de pertenencia al centro educativo. - Conocer el sentimiento de pertenencia del alumnado al centro. - Detectar la existencia de dinámicas democráticas en el centro educativo. - Conocer los mecanismos de gestión de los conflictos.

LA PARTICIPACIÓN COMO UN DEBER
<ul style="list-style-type: none"> - Conocer el compromiso que se promueve entre el centro educativo y la comunidad educativa. - Identificar el nivel de compromiso que tiene el alumnado con las tareas concernientes al aula. - Identificar el nivel de solidaridad que existe en el centro educativo.

LA PARTICIPACIÓN COMO UN INSTRUMENTO DE MEJORA
<ul style="list-style-type: none"> - Descubrir el trabajo que realiza el centro educativo entorno a las competencias ciudadanas del alumnado. - Conocer el grado de competencias ciudadanas del alumnado.

⁵⁵ Las dimensiones hacen referencia a los cuatro elementos de la participación ciudadana expuestos en el capítulo 1 de este trabajo de investigación (la participación como derecho, deber, instrumentos de mejora y necesidad).

LA PARTICIPACIÓN COMO UNA NECESIDAD
<ul style="list-style-type: none"> - Analizar el sentimiento de pertenencia cívica que se promueve desde el centro educativo. - Descubrir el establecimiento de valores comunes que se realiza en el centro educativo.

Cuadro 5.2 Sistema de categorías del análisis documental (evaluación inicial)

El análisis de los documentos se llevará a cabo a través del programa informático ATLAS.TI V. 4.1 que presentaremos en los próximos capítulos.

5.2 La Entrevista

La entrevista es una estrategia de recogida de datos que permite la obtención de una información exhaustiva y variada en la medida que implica la interacción entre la persona que investiga y el entorno social objeto de interés. Tal y como apuntan Massot, Dorio y Sabariego (2004: 336), el objetivo de la entrevista es:

“Obtener información de forma oral y personalizada sobre acontecimientos vividos y aspectos subjetivos de la persona como las creencias, las actitudes, las opiniones, los valores en relación con la situación que se está estudiando.”

La entrevista crea un marco artificial de interacción oral directa entre individuos, la investigadora y la persona entrevistada, donde se establece una relación intensa de forma oral con la finalidad de recoger información sobre hechos y aspectos subjetivos de las personas como los pensamientos, las vivencias personales, sus perspectivas, sus significados, sus interpretaciones y la manera en que la persona entrevistada clasifica y experimenta su propio mundo, que de otra manera no estarían al alcance de la investigación (Ruiz Olabuénaga, 1999).

Las modalidades de la entrevista dependen de los objetivos específicos de la investigación, de la temática de estudio, del tipo de investigación que se realiza,

y de las características de las personas que participan en la investigación que *“varían a lo largo de un continuo que va desde la polaridad estructurada a la polaridad abierta, admitiendo diversas denominaciones y formas específicas: informal, con detenimiento, dirigida, no dirigida, clínica, biográfica, individual, grupal o localizada”* (Del Rincón, 1995: 308).

En el marco de nuestra investigación, esta estrategia de recogida de información, tiene como finalidades -de carácter diagnóstico y evaluativo- conocer las necesidades e intereses del contexto de intervención en general (centro educativo) y del alumnado participante en particular, relativas a las dimensiones claves del programa educativo que vamos a validar; analizar los cambios que está generando el programa en el alumnado participante y en toda la comunidad educativa (centro y familias) y poder incorporar los cambios necesarios a las necesidades de mejora que vayan surgiendo.

En el siguiente cuadro realizamos una breve síntesis de los objetivos que persigue esta estrategia de recogida de información, las fuentes de información que hemos entrevistado para alcanzar dichos objetivos y las fases de aplicación donde la hemos utilizado.

OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer las necesidades, intereses, sensibilidades y expectativas del centro educativo en relación a las dimensiones claves del programa. - Analizar la relación que tiene el centro con la comunidad. - Conocer la disposición y facilitación de los recursos del centro educativo necesarios para la aplicación del programa educativo. - Analizar el nivel de conocimientos, habilidades y actitudes del alumnado para el ejercicio activo de la ciudadanía.
------------------	--

	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar los efectos que está teniendo el programa en el alumnado participante en particular y en la comunidad educativa⁵⁶ en general. - Comprobar los cambios que está experimentando el alumnado participante con respecto a los objetivos del programa. - Conocer la reacción del alumnado durante la aplicación del programa. - Conocer la percepción que el profesorado tiene del alumnado participante en la investigación. - Obtener la valoración que el alumnado y otras personas que trabajan o forman parte del centro educativo están haciendo del programa. - Conocer el estado actual del alumnado después de tres años de la aplicación del programa.
FUENTES DE INFORMACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> - Directora del Centro Educativo. - Alumnado. - Profesor-tutor. - Profesorado. - Familias.
FASES DE APLICACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluación inicial. - Evaluación de proceso. - Evaluación de resultados.

Cuadro 5.3 *Objetivos, fuentes de información y fases de aplicación de la entrevista*

Como se puede observar, para dar respuesta a las finalidades expuestas anteriormente que persigue la entrevista, hemos planteado una serie de objetivos que se concretan en cuatro guiones de entrevista⁵⁷ (directora del centro, profesorado, alumnado participante y profesor-tutor) que se aplican durante y después la evaluación del programa, con un total de 14 entrevistas.

⁵⁶ Entendemos por comunidad educativa todas aquellas personas que forman parte del centro educativo (profesorado, otro alumnado, familias...) así como el mismo centro educativo como marco general de convivencia.

⁵⁷ Los guiones de entrevista pueden consultarse en el anexo C-IV de este trabajo. Cabe señalar que las entrevistas realizadas a las familias se han recogido a modo de diario de campo, ya que la realización de las mismas se llevaron a cabo de forma espontánea aprovechando la oportunidad del momento (el tutor había quedado con algunas madres del alumnado, y al estar yo en el centro en ese momento, se creyó conveniente que pudiera participar de la misma). Por ello, las clasificamos, según el grado de estructuración, como entrevistas informales.

La totalidad de estas entrevistas quedan registradas en una rejilla⁵⁸ donde se puede visualizar su temporalización (fecha, hora y duración).

De acuerdo con las modalidades de entrevista propuesta por Sandín⁵⁹ (1997), en el marco de nuestra investigación, utilizamos, según el grado de estructuración, entrevistas semiestructuradas y entrevistas informales, y según el número de participantes, entrevistas individuales y grupales. No obstante, para una posible triangulación de la información obtenida, se complementa con otras estrategias de recogida de información. Ambas modalidades las utilizamos con fines diagnósticos y evaluativos, tal y como puede observarse en la siguiente cuadro:

⁵⁸ La rejilla puede consultarse en el anexo C-V del presente trabajo de investigación.

⁵⁹ La clasificación que realiza la autora según el grado de estructuración de las entrevistas es entrevista estructurada, entrevista semiestructurada y entrevista informal. Para más información consultar Sandín, 1997.

FINALIDAD MODALIDAD	FINALIDAD DIAGNÓSTICA	FINALIDAD EVALUATIVA
ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer las necesidades, intereses, sensibilidades y expectativas del centro educativo en relación a las dimensiones claves del programa. - Analizar la relación que tiene el centro con la comunidad. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer la disposición y facilitación de los recursos del centro educativo necesarios para la aplicación del programa educativo. - Identificar los efectos que está teniendo el programa en el alumnado participante en particular y en la comunidad educativa⁶⁰ en general. - Comprobar los cambios que está experimentando el alumnado participante con respecto a los objetivos del programa. - Conocer la reacción del alumnado durante la aplicación del programa. - Conocer la percepción que el profesorado tiene del alumnado participante en la investigación. - Obtener la valoración que el alumnado y otras personas que trabajan o forman parte del centro educativo están haciendo del programa.
ENTREVISTA INFORMAL		<ul style="list-style-type: none"> - Identificar los efectos que está teniendo el programa en el alumnado participante en particular y en la comunidad educativa⁶¹ en general. - Conocer el estado actual del alumnado después de tres años de la aplicación del programa. - Conocer la apropiación que el centro ha hecho del programa.

Cuadro 5.4 *Relación de modalidades de entrevistas con las finalidades*

⁶⁰ Entendemos por comunidad educativa todas aquellas personas que forman parte del centro educativo (profesorado, otro alumnado, familias, etc.) así como el mismo centro educativo como marco general de convivencia.

⁶¹ Entendemos por comunidad educativa todas aquellas personas que forman parte del centro educativo (profesorado, otro alumnado, familias...) así como el mismo centro educativo como marco general de convivencia.

Utilizamos la *entrevista semiestructurada*⁶² en la evaluación inicial (finalidad diagnóstica), de proceso y de resultados (finalidad evaluativa) del programa para conocer dimensiones que no son directamente observables y ofrecen la perspectiva interna, en este caso, la perspectiva de la directora del centro, del alumnado y profesorado, que es a quien realizamos la entrevista. Por lo tanto, realizamos tres tipos de entrevistas, una dirigida a la directora del centro, otra al alumnado (8 entrevistas) y otra diferente al profesorado del centro (2 entrevistas).

Para la elaboración de las entrevistas se tienen en cuenta una serie de indicadores previos a su diseño, que corresponden con las dimensiones mencionadas; por lo tanto, las preguntas tienen una relación directa con los objetivos planteados en la entrevista. Esta relación de objetivos, dimensiones, indicadores y preguntas de la entrevista, así como sus guiones definitivos, se recogen en el anexo C-IV de esta investigación.

Las entrevistas se llevan a cabo en la institución educativa, en una sesión individualizada con cada entrevistado y entrevistada, y la duración es diferente (entre 2 horas y 3 horas y media). Las entrevistas se graban en audio y, posteriormente, se transcriben utilizando un procesador de textos. Las transcripciones de las entrevistas semiestructuradas realizadas, se pueden consultar en el anexo C-VI de este trabajo. Cabe mencionar que, con el objetivo de validar la adecuación de las entrevistas, se realizan dos pruebas piloto a jóvenes del centro educativo de 3º ESO pero no pertenecientes al grupo clase diana. Las pruebas piloto de estas entrevistas también quedan registradas en el anexo C-VI del presente trabajo con el conjunto de las entrevistas realizadas al alumnado del grupo diana.

⁶² Esta modalidad de entrevista es una estrategia de recogida de información bastante conocida en el ámbito de la investigación en ciencias sociales. Se realiza a partir de un guión, previamente establecido, con un protocolo de preguntas que se formulan, a todos y a todas las participantes con el objetivo de tratar las áreas temáticas de mayor interés. No obstante, el investigador queda libre de adaptar la formulación de las preguntas a la experiencia de cada entrevistado y alterar la secuencia según la dinámica de la entrevista. De la misma manera, las respuestas emitidas por la persona entrevistada son abiertas y pueden expresarse con su propio lenguaje, ya que para comprender por qué las personas actúan como actúan es necesario entender no sólo el sentido compartido, sino el sentido único que ellas mismas dan a sus actos (Ruiz Olabuénaga, 1999).

Durante la evaluación de proceso y de resultados -con una finalidad evaluativa- también utilizamos la modalidad de *entrevista*⁶³ *informal*. Estas entrevistas informales se realizan a dos madres del alumnado participante y al profesor-tutor.

En relación a las entrevistas con las madres, se producen de forma puramente espontánea en el centro educativo; el tutor, con previo consentimiento de las madres, me invita a asistir a las entrevistas que previamente ha acordado con ellas. Estas entrevistas, no sólo resultan muy enriquecedoras por la información obtenida, sino que permite a la investigadora introducir cuestiones referentes al programa.

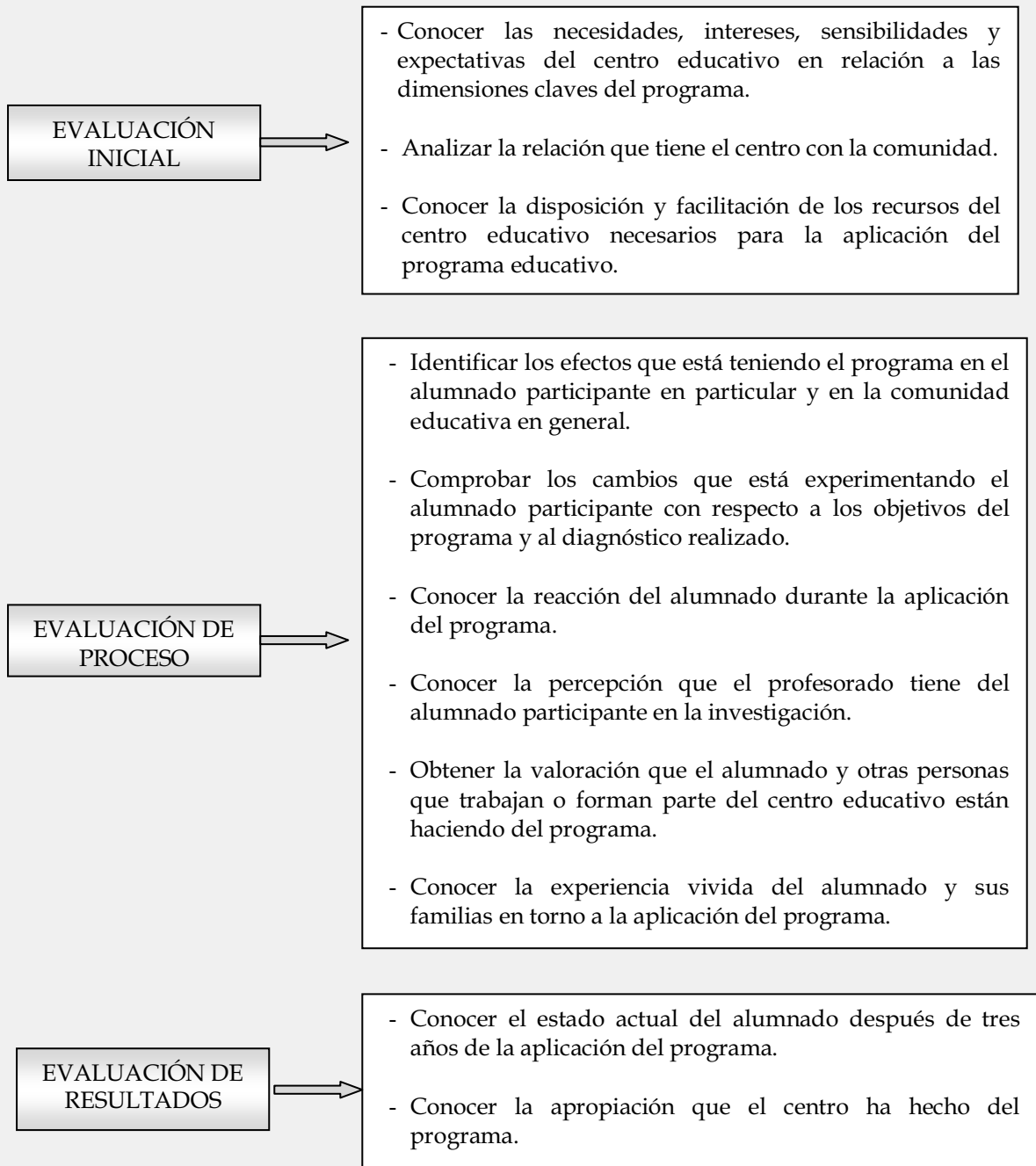
Estas entrevistas se realizan en una sala del centro educativo, tienen un carácter colectivo (madre, alumno, profesor e investigadora) y duran 1 hora. Las entrevistas se registran como notas de campo, y posteriormente, se transcriben utilizando un procesador de textos. La información recogida de estas entrevistas se puede consultar en el anexo C-VII de este trabajo que hace referencia al diario de campo.

En cuanto a la entrevista informal con el profesor-tutor, se realiza al cabo de tres años de la aplicación del programa con el fin de conocer la apropiación que se ha hecho del mismo y de conocer el estado actual del alumnado del grupo-diana. Esta entrevista se lleva a cabo en el contexto de la Universidad de Barcelona, tiene un carácter individual y una duración de 1 hora y media. Se registra como nota de campo con su posterior transcripción en un procesador de textos. La información recogida de esta entrevista puede consultarse en el anexo C-VII de este trabajo que hace referencia al diario de campo.

⁶³ Esta modalidad de entrevista tiene un guión menos estructurado que la modalidad anterior. Las entrevistas informales o no estructuradas son más abiertas y flexibles y permiten adaptarse más a las características de las personas entrevistadas. Tal y como afirma Patton (1987, citado en Arnal, Del Rincón, Latorre y Sans, 1995), esta modalidad de entrevista se caracteriza por “la espontaneidad de una situación que suscita cuestiones no estructuradas en el transcurso natural de una interacción personal. Es probable que la persona entrevistada no se percate de que está siendo “entrevistada”. Muchas de las cuestiones surgen del contexto inmediato, no pueden ser planificadas previamente porque el investigador no sabe de antemano que ocurrirá y qué cuestiones serán las más apropiadas”.

En el siguiente cuadro se exponen los objetivos de las entrevistas que se persiguen:

Objetivos de la entrevista



Cuadro 5.5 *Objetivos de las entrevistas (inicial, de proceso y de resultados)*

Estos objetivos se concretan en el siguiente sistema de categorías de análisis⁶⁴ elaborados en valorar la participación y valorar el programa:

Sistema de categorías: Análisis de la participación

LA PARTICIPACIÓN COMO UN DERECHO
<ul style="list-style-type: none"> - Identificar espacios en el centro educativo que promueven la inclusión y favorecen la convivencia. - Conocer si el profesorado promueve el aula y el centro educativo como un espacio inclusivo y favorecedor de la convivencia. - Conocer en qué medida se favorece la “visibilidad” del alumnado en los temas concernientes al aula y al centro educativo. - Indagar si el alumnado hace “visible” la participación de sus compañeros/as. - Descubrir el tipo de reconocimiento que el profesorado realiza al alumnado y el realizado entre el propio alumnado. - Descubrir el sentimiento de pertenencia al centro educativo que se promueve en la comunidad educativa en general. - Analizar en qué medida el profesorado favorece el sentimiento de pertenencia del alumnado al aula y al centro educativo. - Conocer la evolución del sentimiento de pertenencia del alumnado al aula, centro educativo y comunidad. - Detectar la existencia de dinámicas democráticas en el aula y en el centro educativo. - Conocer cómo vive el alumnado la democracia. - Analizar cómo es la comunicación que se genera entre los diferentes miembros que conforman la comunidad educativa. - Conocer los mecanismos de gestión de los conflictos en el aula y el centro educativo. - Identificar si se promueve un clima social favorable en el aula y el centro educativo - Comprobar en el alumnado la vivencia que tiene del aula y del centro educativo como un espacio inclusivo y para la convivencia. - Indagar en qué medida se promueve el trabajo del juicio crítico en el alumnado. - Analizar la valoración que hace el alumnado del trabajo reflexivo que se lleva a cabo en el aula.

LA PARTICIPACIÓN COMO UN DEBER
<ul style="list-style-type: none"> - Conocer el compromiso que se promueve entre el centro educativo y la comunidad educativa. - Conocer el nivel de compromiso que el profesorado promueve en el aula. - Identificar el tipo de compromisos que va adquiriendo el alumnado. - Identificar el nivel de solidaridad que existe en el centro educativo.

⁶⁴ Este sistema de categorías hace referencia a los cuatro elementos de la participación ciudadana expuestos en el capítulo I de este trabajo de investigación (la participación como derecho, deber, instrumentos de mejora y necesidad), así como a la viabilidad y la valoración del programa. Estas categorías se han tenido en cuenta en la formulación de las preguntas que pueden consultarse en los guiones de las entrevistas del anexo C-IV de este trabajo.

LA PARTICIPACIÓN COMO UN INSTRUMENTO DE MEJORA
<ul style="list-style-type: none"> - Explorar la creación de oportunidades que el profesorado y el centro ofrecen al alumnado. - Conocer las oportunidades que va surgiendo en el alumnado y el aprovechamiento que hace de ellas. - Analizar en qué medida el profesorado y las familias favorecen el autoconcepto, la identidad del alumnado y su capital social. - Conocer si entre el alumnado se promueve el autoconcepto, su identidad a nivel grupal e individual y el capital social. - Descubrir el trabajo que realiza el centro educativo y el profesorado entorno a las competencias ciudadanas del alumnado. - Analizar las competencias ciudadanas que el alumnado va adquiriendo.

LA PARTICIPACIÓN COMO UNA NECESIDAD
<ul style="list-style-type: none"> - Analizar el sentimiento de pertenencia cívica que se promueve desde el centro educativo y el profesorado. - Conocer el sentimiento de pertenencia cívica que tiene el alumnado. - Conocer el grado de dimensión emocional colectiva que se favorece en la institución educativa y el profesorado en el aula y el centro educativo. - Analizar el grado de dimensión emocional colectiva que tiene el alumnado en el aula y en el centro educativo. - Descubrir el establecimiento de valores comunes del centro educativo y el que realiza el profesorado en el aula y en el centro educativo. - Conocer en qué medida el alumnado tiene establecido valores comunes en el aula y en el centro educativo.

Cuadro 5.6 Sistema de categorías de análisis de la participación (entrevista)

Sistema de categorías: Análisis del programa

VIABILIDAD INICIAL DEL PROGRAMA
<ul style="list-style-type: none"> - Conocer el interés del centro educativo en la aplicación del programa educativo. - Descubrir la disponibilidad y facilitación de los recursos necesarios para la validación del programa.

VALORACIÓN DEL PROGRAMA
<ul style="list-style-type: none"> - Analizar los cambios que está experimentando el alumnado participante con respecto a los objetivos del programa. - Conocer la reacción del alumnado durante la aplicación del programa. - Identificar la percepción que el profesorado tiene del alumnado participante en la investigación. - Conocer la valoración que el alumnado y otras personas que trabajan o forman parte del centro educativo están haciendo del programa. - Conocer el estado actual del alumnado después de tres años de la aplicación del programa. - Conocer la apropiación que el centro ha hecho del programa.

Cuadro 5.7 Sistema de categorías de análisis del programa (entrevista)

Así como en el análisis documental, en esta ocasión, también hemos utilizado el programa informático ATLAS.TI 4.1 para el análisis de la información que presentaremos en los próximos capítulos.

5.3 Diario de campo: observación participante y sesiones de coordinación

El diario de campo es considerado una estrategia de recogida de información en la medida que nos aporta una explicación detallada de todo el proceso: percepciones, intuiciones y sentimientos del investigador, dificultades y puntos fuertes del estudio, estrategias fallidas y efectivas, cambios en los guiones, resolución de conflictos etc., pudiéndose utilizar como un elemento más de análisis y de rigor de la propia investigación, y considerada como una herramienta útil, puesto que aporta información sobre el proceso de investigación (Monistrol, 2007).

LaTorre, Del Rincón y Arnal (2003) afirman que el diario de campo puede ser tanto del investigador o investigadora, como del alumnado o del profesor o profesora.

Por lo tanto, y en la línea de Monistrol (2007), el diario de campo:

“Debería contener observaciones, reflexiones, interpretaciones, hipótesis y explicaciones. Aportan información útil desde diferentes perspectivas”
(LaTorre, Del Rincón y Arnal, 2003: 283).

Taylor y Bogdan (1987) describen los componentes básicos a tener en cuenta en esta estrategia de recogida de información:

- Cuándo registrar
- Cómo registrar
- Qué registrar
- Cómo analizar las anotaciones recogidas

Santos (1990) también señala algunos elementos que podrían ser incluidos en el diario de campo y que coinciden con los propuestos por Taylor y Bogdan, entre ellos, encontramos:

- Coordinadas espacios-temporales; dónde se sitúa, cuándo y cómo se desarrolla la acción.
- Postura de las personas que trabajan en el centro.
- Percepción de conflictos manifiestos o latentes dentro de la comunidad, o de la comunidad con el exterior.
- Ambiente del centro.
- Relación de las participantes con el profesorado.
- Distribución del espacio, abundancia o carencia de medios, ornamentación, etc.
- Sugerencias recibidas sobre el desarrollo de la evaluación.

El diario de campo no es única y exclusivamente una estrategia de “recogida de datos”, sino que también ayuda a crear y a analizar datos. Es por ello que diferentes autores realizan diversas clasificaciones de los diarios de campo. Schatzman y Strauss (1979) distinguen tres tipos de notas de campo:

- *Notas metodológicas.* Se fundamentan en el desarrollo de las actividades de la investigación y en el informe sobre el proceso de la interacción social del investigador en el contexto estudiado.
- *Notas teóricas.* Se basan en la construcción teórica de una interpretación de la situación de estudio.
- *Notas descriptivas.* Su foco de interés, es el objeto de estudio, informando muy detalladamente la situación observada.

En el marco de nuestra investigación, el diario de campo tiene como finalidades -de carácter descriptivo, diagnóstico y evaluativo- conocer el contexto de

aplicación del programa, así como el proceso de evaluación en sus dimensiones claves.

En el siguiente cuadro realizamos una breve síntesis de los objetivos que persigue esta estrategia de recogida de información, las fuentes de información que hemos utilizado para alcanzar dichos objetivos y las fases de aplicación donde la hemos utilizado.

<p style="text-align: center;">OBJETIVOS</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer las necesidades e intereses del centro educativo en relación al programa. - Identificar las posibilidades de implementación del programa en el centro educativo. - Obtener una descripción de la vida en el aula. - Analizar el estado inicial de conocimientos, habilidades y actitudes del alumnado a nivel individual y grupal. - Detectar las necesidades del alumnado con respecto a la participación. - Conocer el grado de ajuste de la aplicación del programa tal y como se había diseñado y su práctica real. - Analizar los cambios que se han realizado en el programa durante su aplicación. - Identificar los recursos utilizados en la comunidad. - Detectar las dificultades y los elementos favorables en el desarrollo del programa (contextuales, personales, organizativos y técnicos). - Conocer la experiencia vivida en torno a la puesta en práctica del programa (reacciones y efectos del alumnado, profesorado y otro alumnado). - Analizar los cambios que se van viviendo con respecto al diagnóstico realizado. - Expresar sentimientos y emociones que el mismo proceso de investigación provoca en la persona investigadora. - Analizar los logros alcanzados con la aplicación del programa en relación al diagnóstico inicial y a los objetivos del programa. - Detectar las condiciones necesarias para la aplicación del programa.
<p style="text-align: center;">FUENTES DE INFORMACIÓN</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Alumnado participante. - Otro alumnado. - Profesorado. - Tutor del alumnado participante. - Aula. - Centro educativo. - Barrio.

FASES DE APLICACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluación inicial. - Evaluación de proceso. - Evaluación de resultados.
----------------------------	--

Cuadro 5.8 *Objetivos, fuentes de información y fases de aplicación del diario de campo*

Es posible vislumbrar que, para dar respuesta a las finalidades expuestas anteriormente que persigue el diario de campo, hemos planteado una serie de objetivos que, en relación a la tipología de diario de campo que realizan Schatzman y Strauss, nuestra recogida de datos se basa, principalmente, en notas metodológicas y descriptivas. También tenemos en cuenta los cuatro componentes básicos propuestos por Taylor y Bogdan (que coinciden con las coordenadas espacio-temporales sugeridas por Santos) y los elementos planteados por Santos, así como otras cuestiones que pueden aparecer en cada una de las sesiones de aplicación. Por otro lado, también recogemos información relativa a la dimensión participativa (la participación como un derecho, la participación como un deber, la participación como instrumento de mejora y la participación como necesidad) y a la validación del programa. Así como ocurre con las anteriores estrategias, la información obtenida en el diario de campo se complementa con otras estrategias para una posible triangulación de la información.

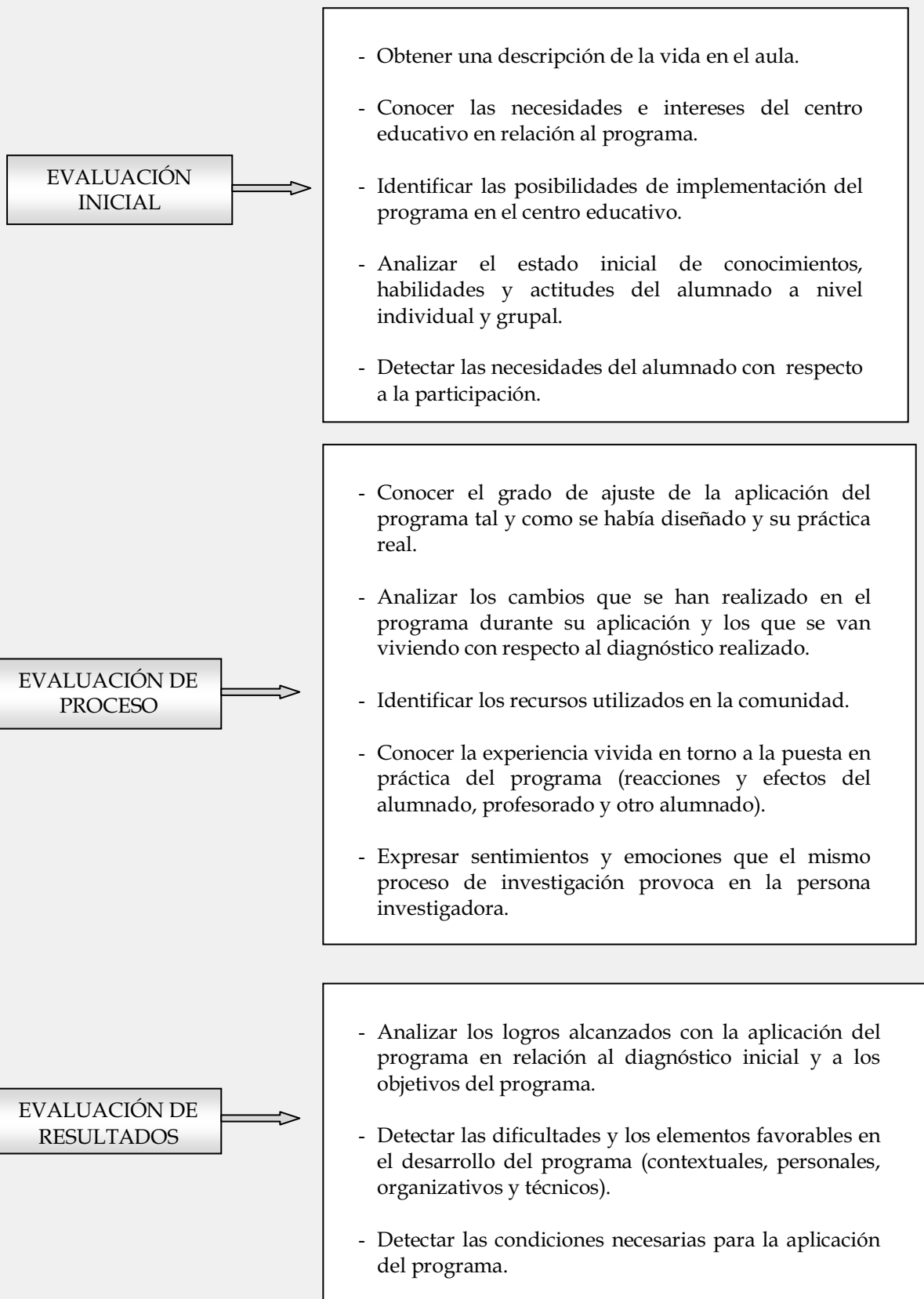
Para obtener el máximo de rigor científico en la recogida de la información, previo al inicio del proceso, somos conscientes que conviene establecer una planificación de lo que se quiere estudiar. Es por ello que, teniendo en cuenta las finalidades del diario de campo, nos planteamos una serie de dimensiones y objetivos que orientan y guían la obtención de la información (Del Rincón, D. et al., 1995), y el adecuado tratamiento de elementos decisivos para una óptima recogida de datos (Ruiz Olabuénaga, 1999) como se podrá ver más adelante. Esta recogida de la información se realiza a través de la *observación* en el aula, el centro educativo –con sus diferentes espacios: la vida escolar, los pasillos del

centro educativo, la hora del patio, el ambiente material, el registro y documentos del centro colgados en sus paredes, las anécdotas y los incidentes relevantes- y la comunidad, siendo estos los escenarios principales a observar. Además de la observación, también se recogen en el diario de campo las *sesiones de coordinación* previa a la aplicación y durante el proceso de validación, llevadas a cabo con el equipo de evaluación.

La recogida de información se realiza, aproximadamente, una vez finalizada la actividad. Es entonces cuando la investigadora anota en una libreta todas las observaciones de ese día y recoge en el diario de campo toda aquella información susceptible que hace referencia al aula, al centro y a la comunidad, haciendo hincapié en el sistema de categorías⁶⁵ clave previamente establecido y que se expone en la cuadro 5.9. Cabe mencionar que, en ocasiones, se realizan anotaciones “in situ”, si el ritmo de trabajo lo permite. Se han registrado un total de 46 observaciones que pueden consultarse en el anexo VII con la fecha del día que se recogieron, ya que las anotaciones de la libreta fueron transcritas a un procesador de textos.

⁶⁵ El sistema de categorías hace referencia a los cuatro elementos de la participación ciudadana expuestos en el capítulo I de este trabajo de investigación (la participación como derecho, deber, instrumentos de mejora y necesidad), así como a la viabilidad y la implementación del programa.

Objetivos del diario de campo

Cuadro 5.9 *Objetivos del diario de campo (inicial, de proceso y de resultados)*

Estos objetivos se concretan en el siguiente sistema de categorías de análisis⁶⁶ elaborado en valorar la participación y valorar el programa:

Sistema de categorías: Análisis de la participación

LA PARTICIPACIÓN COMO UN DERECHO
<ul style="list-style-type: none"> - Analizar el aula y otros espacios en el centro educativo como un espacio inclusivo y favorecedor de la convivencia. - Conocer la percepción del alumnado en relación al aula, el centro educativo y la comunidad como espacios inclusivos y de convivencia. - Conocer en qué medida se favorece la “visibilidad” del alumnado en el aula en relación a los temas concernientes al centro educativo. - Conocer la “visibilidad” que va adquiriendo el alumnado en los temas concernientes al centro educativo. - Descubrir el sentimiento de pertenencia del alumnado en el aula, centro educativo y comunidad, y cómo este se va construyendo. - Descubrir el sentimiento de pertenencia al centro educativo que se promueve en la comunidad educativa en general. - Detectar la existencia de dinámicas democráticas en el centro educativo y en el aula en particular. - Analizar cómo el alumnado construye el ejercicio de la democracia. - Analizar cómo es la comunicación que se genera entre el alumnado y éste con el profesor, así como entre los diferentes miembros que conforman la comunidad educativa. - Conocer los mecanismos de gestión de los conflictos en el aula y el centro educativo en general. - Identificar si se promueve un clima social favorable en el centro educativo y en el aula en particular y cómo este va mejorando. - Conocer en qué medida se hace visible el reconocimiento de las potencialidades del alumnado en el aula. - Analizar el reconocimiento que se lleva a cabo entre el alumnado, entre éste y el profesorado, y entre el alumnado participante y el otro alumnado. - Analizar la capacidad del alumnado para argumentar y al tiempo dejarse persuadir en la práctica deliberativa permitiendo el desarrollo del juicio crítico. - Analizar los procesos de reflexión en el aula.

LA PARTICIPACIÓN COMO UN DEBER
<ul style="list-style-type: none"> - Analizar el nivel de compromiso existente entre el alumnado y el profesor y el alumnado. - Conocer cómo se va construyendo el compromiso entre el alumnado. - Detectar si el profesorado promueve el compromiso en el aula. - Conocer el compromiso que se promueve entre el centro educativo y la comunidad educativa. - Identificar el nivel de solidaridad que existe entre el alumnado, el profesor y el alumnado y el centro educativo. - Identificar la construcción de la solidaridad entre el alumnado. - Conocer en qué medida el profesor promueve la solidaridad en el aula.

⁶⁶ Este sistema de categorías hace referencia a los cuatro elementos de la participación ciudadana expuestos en el capítulo I de este trabajo de investigación (la participación como derecho, deber, instrumentos de mejora y necesidad), así como a la viabilidad y la valoración del programa. Estas categorías se han tenido en cuenta en la formulación de las preguntas que pueden consultarse en los guiones de las entrevistas del anexo C-IV de este trabajo.

LA PARTICIPACIÓN COMO UN INSTRUMENTO DE MEJORA
<ul style="list-style-type: none"> - Explorar la creación de oportunidades existentes en el aula, el centro educativo y la comunidad. - Analizar la construcción del autoconcepto, la identidad del alumnado y su capital social en el aula y en qué medida el profesor lo favorece. - Descubrir las competencias ciudadanas que el alumnado va adquiriendo. - Identificar el trabajo que realiza el profesor en relación a las competencias ciudadanas del alumnado.

LA PARTICIPACIÓN COMO UNA NECESIDAD
<ul style="list-style-type: none"> - Analizar el sentimiento de pertenencia cívica que tiene el alumnado y cómo este se va construyendo. - Analizar el sentimiento de pertenencia cívica que se promueve desde el centro educativo y el profesor en el alumnado. - Conocer el grado de dimensión emocional colectiva que se favorece en el aula y en el centro educativo. - Descubrir el establecimiento de valores comunes existente entre el alumnado, en el aula y el centro educativo y como se construyen.

Cuadro 5.10 *Sistema de categorías de análisis de la participación (diario de campo)*

Sistema de categorías: Análisis del programa

VIABILIDAD INICIAL DEL PROGRAMA
<ul style="list-style-type: none"> - Conocer el interés y la necesidad del centro educativo en la aplicación del programa educativo. - Descubrir la disponibilidad y facilitación de los recursos necesarios para la validación del programa.

IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA
<ul style="list-style-type: none"> - Analizar los logros alcanzados con la aplicación del programa en relación al diagnóstico inicial y a los objetivos del programa. - Detectar las condiciones necesarias para la aplicación del programa.

Cuadro 5.11 *Sistema de categorías de análisis del programa (diario de campo)*

Así como en las anteriores estrategias de recogida de información, en esta ocasión, también se ha utilizado el programa informático ATLAS.TI 4.1 para el análisis de la información que presentamos en los próximos capítulos.

5.4 Dinámicas de aula

Las dinámicas de aula “tienen por objetivo la participación directa de un número limitado de personas en una actividad que provoque la (auto) reflexión sobre un determinado tema, y que concluye sancionando unas conclusiones de consenso que son asumidas por sus participantes. Son, por lo tanto, estrategias que intervienen básicamente sobre la dimensión más movilizadora de un proceso, al mismo tiempo que permiten identificar los distintos posicionamientos presentes en una comunidad” (Martín, 2001: 6). Una dinámica de aula puede tener distintos objetivos, por ejemplo, en relación al *contenido*: analizar o diagnosticar necesidades, decidir o seleccionar propuestas, programar o planificar tareas para el desarrollo de los objetivos, etc.

Estas dinámicas de aula promueven momentos de participación directa en un proceso. En el siguiente cuadro recogemos las aportaciones de Martí respecto a los cuatro aspectos que son importantes tener en cuenta en las dinámicas de aula, talleres participativos en palabras de Martín (2001: 12-13):

- “Un taller promueve el intercambio de ideas, la creatividad grupal y la toma de decisiones de un número limitado de personas (para garantizar que todas ellas pueden realizar sus aportaciones) en un espacio de tiempo reducido (asumible por los participantes). El colectivo que participa puede ser un grupo existente con anterioridad al taller (por ejemplo, socios de una asociación, un equipo de gobierno, un área técnica, etc.) o bien creado ad hoc para el proceso (muestra de representantes políticos/técnicos/asociativos, selección aleatoria de ciudadanos, etc.). Pero, en cualquiera de los casos, un taller de participación ciudadana tiene una dimensión transformadora “hacia afuera”, más allá del tiempo/espacio ocupado por el taller y más allá de las personas que participan en el mismo.

- Un taller se ayuda de técnicas de dinamización que optimizan la creatividad individual y grupal y ayudan a sistematizar los resultados, en un ambiente distendido, agradable y entretenido. Pero un taller no es ningún juego, es una acción política: Los participantes tienen que saber en todo momento qué es lo que se está debatiendo, cuál es el compromiso que se les pide, y cuáles serán los efectos de las decisiones que se tomen en el taller. Utilizar los talleres para dar bisos participativos con finalidades legitimadores es una forma de generar falsas expectativas y suspicacias y, finalmente, quemar una herramienta con potencial de innovación democrática.

- La programación de talleres sólo tiene sentido cuando se inserta y articula en un proceso de apertura/cierre que se abre promoviendo el autodiagnóstico y las ideas creativas y que se cierra, provisionalmente –para volver a abrirse, asumiendo decisiones y corresponsabilidades por parte de los sectores implicados. Por lo tanto, un taller de

participación ciudadana es una herramienta para la participación que no garantiza, por sí mismo, esta participación.

- Los talleres implican una concepción del conocimiento que desborda el saber tecnocrático y elitista, para generar nuevo conocimiento y acción social desde la experiencia práctica. Por lo tanto, un taller no es un grupo de discusión dónde un analista estudia y descubre el discurso de un colectivo, ni una jornada para que unos provoquen la reflexión en la audiencia, ni un seminario en el que un tutor supervisa el autoaprendizaje grupal, sino un momento de autoinvestigación-acción protagonizado por los participantes (expertos convivenciales) en el que los conductores-coordinadores (expertos metodológicos) promueven las aportaciones, median las divergencias y ayudan a sistematizar los resultados promoviendo la participación de todos y cada uno de los asistentes”.

Cuadro 5.12 *Cuatro reflexiones a tener en cuenta en las dinámicas participativas Martí (2001: 12-13)*

Basagoiti y Bru (2000) distinguen cuatro fases en el desarrollo de los grupos:

- *De iniciación.* Propician las condiciones necesarias para que un grupo inicie su vida grupal.
- *De cohesión.* Favorecen la integración del grupo en sus diferentes etapas de desarrollo.
- *De producción grupal.* Facilitan el cumplimiento de las tareas del grupo y ayudan a organizarlo.
- *De medición.* Sirven para conocer cómo son las relaciones en el grupo.

En el marco de nuestra investigación, las dinámicas de aula, siguiendo la clasificación que realizan Basagoiti y Bru (2000), toma un carácter de mediación, ya que la finalidad de nuestras dinámicas –de carácter diagnóstico- es conocer el grupo clase a nivel individual y grupal, no sólo haciendo hincapié en las relaciones, como indican los autores, sino profundizando más y estudiando a los participantes tanto en la dimensión individual como grupal.

En el siguiente cuadro realizamos una breve síntesis de los objetivos que persigue esta estrategia de recogida de información, las fuentes de información que hemos utilizado para alcanzar dichos objetivos y la fase del proceso evaluativo donde se aplica.

OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer el estado inicial de conocimientos, habilidades y actitudes del alumnado a nivel individual y grupal en relación a las dimensiones del programa. - Analizar las necesidades del alumnado con respecto a su participación en el aula, centro educativo y comunidad.
FUENTES DE INFORMACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> - Alumnado.
FASE DE APLICACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluación inicial.

Cuadro 5.13 *Objetivos, fuentes de información y fase de aplicación de las dinámicas*

Como se puede observar, para dar respuesta a las finalidades de las dinámicas de aula, hemos planteado una serie de objetivos que se concretan en una rejilla⁶⁷ de recogida de la información y que se complementan con otras estrategias. El número de dinámicas que se han diseñado⁶⁸ son 2 y llevan por nombre “Cierre de un local” y “Mejorando la convivencia”. Ambas dinámicas ponen de relieve aspectos de la dimensión participativa (la participación como: un derecho, un deber, un instrumento de mejora y como necesidad) y se aplican en la evaluación inicial de la investigación.

Las dos dinámicas de aula se llevan a cabo en el aula durante la sesión de tutoría con una duración total de 1 hora. Previamente a la aplicación de las dinámicas de aula, se realiza una prueba piloto (en otra aula del centro educativo con alumnado del mismo curso escolar) con el objetivo de validar la dinámica. Esto nos permite ver de qué manera la dinámica provoca una situación que obligaba al participante a posicionarse y dar su opinión con

⁶⁷ Esta rejilla, para la recogida de información de las dinámicas de aula, que puede consultarse en el anexo C-IX de este trabajo, es la misma que la utilizada en la investigación llevada a cabo en el seno del grupo de investigación GREDI por algunos de los miembros que lo conforman, conjuntamente con profesorado de secundaria de la provincia de Barcelona. Esta investigación se titula *La formación para una ciudadanía intercultural en el 2º ciclo de la ESO* financiado por el Ministerio de Educación y Ciencia en la convocatoria de proyectos I+D (Investigación y Desarrollo) 2003-2006, que tiene por finalidad la elaboración de una guía didáctica dirigida al profesorado de 2º ciclo de Secundaria en la formación para una ciudadanía intercultural.

⁶⁸ Las dinámicas de aula pueden consultarse en el anexo C-VIII de esta investigación.

respecto al tema que se debate⁶⁹. Una vez validada, el profesor-tutor la aplica al alumnado participante y la investigadora actúa de observadora. Una vez finalizada las dinámicas, la información recogida se transcribe en un procesador de textos. Estas transcripciones pueden consultarse en el anexo C-XI del presente trabajo de investigación.

En el siguiente cuadro se expone el sistema de categorías de análisis⁷⁰ de las dinámicas de aula en relación a los objetivos que se persiguen con su realización:



⁶⁹ En el anexo C-X se puede consultar la transcripción de la prueba piloto de las dinámicas de aula.

⁷⁰ Este sistema de categorías de análisis hace referencia a los cuatro elementos de la participación ciudadana expuestos en el capítulo I de este trabajo de investigación (la participación como derecho, deber, instrumentos de mejora y necesidad).

- Analizar el desarrollo del juicio crítico del alumnado en el aula.
- Detectar el nivel de trabajo reflexivo en el aula.

LA PARTICIPACIÓN COMO UN DEBER

- Conocer el nivel de compromiso existente entre el alumnado y el profesor y el alumnado.
- Analizar el compromiso que tiene el alumnado con el centro educativo y la comunidad.
- Identificar el nivel de solidaridad que existe entre el alumnado y el profesor y el mismo alumnado.

LA PARTICIPACIÓN COMO UN INSTRUMENTO DE MEJORA

- Explorar la creación de oportunidades existentes en el aula.
- Analizar el autoconcepto, la identidad del alumnado y su capital social en el aula.
- Descubrir las competencias ciudadanas del alumnado participante.

LA PARTICIPACIÓN COMO UNA NECESIDAD

- Analizar el sentimiento de pertenencia cívica que tiene el alumnado participante.
- Conocer el grado de dimensión emocional colectiva en el aula.
- Descubrir el establecimiento de valores comunes existente en el aula.

Cuadro 5.14 *Sistema de categorías de las dinámicas de aula (evaluación inicial)*

En esta ocasión, también hemos utilizado el programa informático ATLAS.TI 4.1 para el análisis de la información que presentamos en los próximos capítulos.

5.5 Producciones alumnado

Con la finalidad de obtener una información más detallada de las actividades propuestas y realizadas del programa, tanto en la evaluación de proceso como en la evaluación de resultados, utilizamos las producciones elaboradas por el propio alumnado (documentos personales, fichas de cumplimentación, murales, y otros materiales) con la finalidad –de carácter evaluativa- de valorar el proceso de implementación del programa y sus actividades; analizar los

logros alcanzados con su aplicación e identificar los elementos que pueden facilitar o dificultar el éxito del programa.

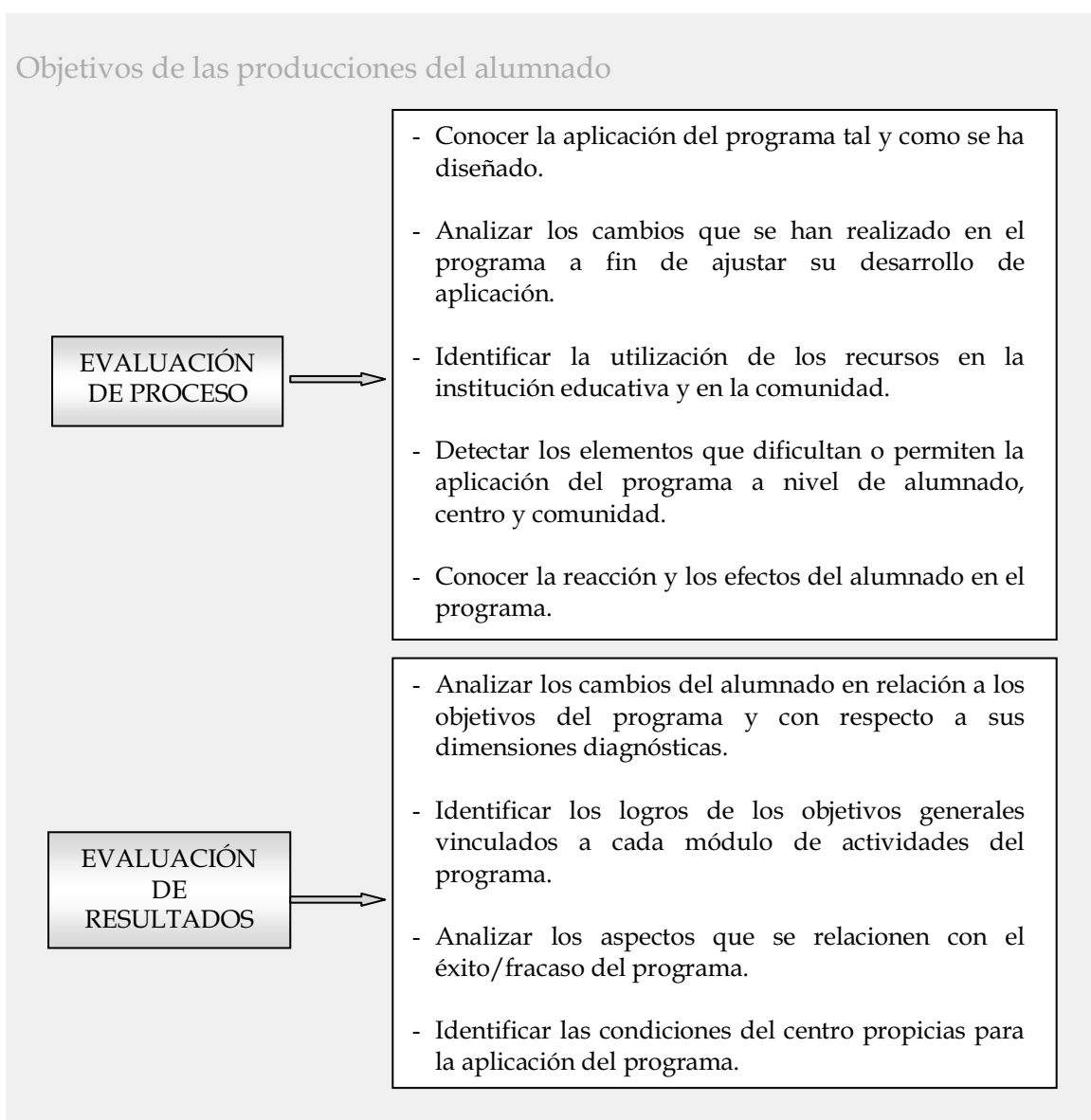
En el siguiente cuadro realizamos una breve síntesis de los objetivos que persigue esta estrategia de recogida de información, la fuente de información utilizada para alcanzar dichos objetivos y las fases de aplicación donde la hemos utilizado.

<p>OBJETIVOS</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Valorar el potencial de cada actividad. - Conocer la coherencia interna de cada una de las actividades. - Realizar una aproximación al contenido, las actitudes y los valores de los participantes en relación a las diferentes actividades que se desarrollan. - Transformar los elementos, actividades o dinámicas que han podido dificultar el proceso o el logro de los objetivos. - Introducir nuevos módulos que permitan o complementen el logro de los objetivos propuestos en el programa para una ciudadanía activa.
<p>FUENTE DE INFORMACIÓN</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Alumnado participante.
<p>FASE DE APLICACIÓN</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluación de proceso. - Evaluación de resultados.

Cuadro 5.15 *Objetivos, fuente de información y fases de aplicación del análisis de las producciones del alumnado*

El análisis de estas producciones del alumnado nos ofrece información sobre sentimientos, actitudes y reflexiones que las actividades promueven, así como valoraciones e interpretaciones que el alumnado realiza de las actividades propuestas. Con este análisis, unido a las otras estrategias de recogida de información utilizadas en estas mismas fases de aplicación, hemos podido realizar una valoración global de la eficacia del programa para el desarrollo de una ciudadanía activa.

Las actividades propuestas del programa están redactadas en el capítulo III de esta investigación y las hemos llevado a cabo durante las sesiones (de 1 hora cada una) de tutoría y de ciencias sociales. Además de las sesiones en el aula, también se han realizado salidas a la comunidad, con previo permiso de las familias y del centro. Estas actividades han supuesto producciones por parte del alumnado, convirtiéndose en objeto de análisis, y han tenido una duración variable (entre 2 horas y 6 horas dependiendo de la actividad). El número total de actividades realizadas ha sido de 30; en el anexo C-XII presentamos ejemplos de productos realizados por el propio alumnado como resultado de las actividades propuestas en el programa. Y, en el siguiente cuadro, se exponen los objetivos que se persiguen con su aplicación:



Cuadro 5.16 *Objetivos de las producciones del alumnado (evaluación de proceso y de resultados)*

Estos objetivos se concretan en el siguiente sistema de categorías de análisis⁷¹ elaborados en valorar la participación y valorar el programa:

Sistema de categorías: Análisis de la participación

LA PARTICIPACIÓN COMO UN DERECHO
<ul style="list-style-type: none"> - Analizar el aula como un espacio inclusivo y favorecedor de la convivencia. - Conocer en qué medida existe “visibilidad” del alumnado en el aula, centro educativo y comunidad. - Descubrir el sentimiento de pertenencia del alumnado en el aula, centro educativo y comunidad. - Detectar la existencia de dinámicas democráticas en el aula, centro educativo y comunidad. - Analizar la comunicación entre el alumnado participante y éste con el profesor y otros profesores. - Analizar los mecanismos de gestión de los conflictos en el aula, centro educativo y comunidad. - Identificar el clima en el aula, centro educativo y comunidad. - Analizar el reconocimiento que se genera entre el alumnado y el profesor y el alumnado. - Examinar los procesos de reflexión en el aula. - Indagar el desarrollo del juicio crítico del alumnado.
LA PARTICIPACIÓN COMO UN DEBER
<ul style="list-style-type: none"> - Analizar el compromiso que se establece en el alumnado con el aula, centro educativo y comunidad. - Conocer el proceso de construcción de la solidaridad entre el alumnado.
LA PARTICIPACIÓN COMO UN INSTRUMENTO DE MEJORA
<ul style="list-style-type: none"> - Analizar la creación de oportunidades que se genera en el alumnado. - Conocer la construcción del autoconcepto, de la identidad y el capital social del alumnado. - Descubrir las competencias ciudadanas que va adquiriendo el alumnado participante.
LA PARTICIPACIÓN COMO UNA NECESIDAD
<ul style="list-style-type: none"> - Analizar el sentimiento de pertenencia cívica que construye el alumnado. - Valorar la dimensión emocional colectiva generada en el alumnado. - Conocer la construcción de valores comunes entre el alumnado.

Cuadro 5.17 Sistema de categorías de análisis de la participación (producciones del alumnado)

⁷¹ Este sistema de categorías hace referencia a los cuatro elementos de la participación ciudadana expuestos en el capítulo I de este trabajo de investigación (la participación como derecho, deber, instrumentos de mejora y necesidad), así como a la incidencia del programa.

Sistema de categorías: Análisis del programa

INCIDENCIA DEL PROGRAMA
<ul style="list-style-type: none"> - Analizar la aplicación del programa en relación a su diseño inicial. - Detectar los cambios realizados en el programa durante su proceso de aplicación. - Conocer los recursos utilizados en el centro educativo y la comunidad. - Descubrir los aspectos que dificultan/permiten la aplicación del programa a nivel de alumnado, centro y comunidad. - Analizar la reacción del alumnado ante el programa. - Examinar los efectos del alumnado en el programa. - Conocer los cambios del alumnado relativos a los objetivos del programa y en relación a sus dimensiones diagnósticas. - Detectar el logro de los objetivos de cada módulo del programa. - Identificar los elementos claves que permiten el éxito o fracaso del programa. - Conocer las condiciones del centro educativo que permiten la aplicación del programa. - Conocer los aspectos que dificultan/permiten la aplicación del programa a nivel de alumnado, centro y comunidad para su optimización.

Cuadro 5.18 *Sistema de categorías de análisis del programa (producciones del alumnado)*

Cabe mencionar que hemos utilizado el programa informático ATLAS.TI 4.1 para el análisis de la información de las producciones del alumnado que presentaremos en los próximos capítulos.

5.6 Cuestionarios

El cuestionario es una técnica de recogida de información de carácter cuantitativo, que nos permite obtener y registrar datos. Se caracteriza por su forma impersonal y menos profunda que la entrevista, permitiéndonos consultar a una población amplia de forma rápida y económica.

Este instrumento de recogida de información consiste en “un conjunto de preguntas, normalmente de varios tipos, preparado sistemática y cuidadosamente, sobre los hechos y aspectos que interesan en una investigación o evaluación, y que puede ser aplicado en formas variadas, entre las que

destacan su administración a grupos o su envío por correo” (Pérez Juste, R., 1991: 106).

Los datos que se pueden obtener con un cuestionario se agrupan en cuatro categorías (Fox, 1981):

- *Hechos* (datos actuales) relativos:
 - a) al dominio personal de los individuos que forman el grupo social estudiado (edad, nivel educativo etc.).
 - b) al dominio del ambiente que le rodea (vivienda, relaciones familiares, de vecindad, de trabajo, etc.).
 - c) al dominio de su comportamiento (reconocido o aparente).
- *Opiniones* (datos subjetivos), a las cuales se suman los niveles de información, de expectación, etc.
- *Actitudes, motivaciones y sentimientos*, que conlleva a la acción, al comportamiento, y está en la base de las opiniones.
- *Cogniciones*; es decir, índices de nivel de conocimiento de los diversos temas estudiados en el cuestionario. Revela el grado de confianza a conceder a las opiniones sobre juicios subjetivos.

De la misma manera, también podemos establecer una tipología de preguntas en el cuestionario en función de la información deseada que queramos obtener (Sierra, 1988):

- Preguntas *abiertas y cerradas*, según el modo de formularse.
- Preguntas *de hecho y opinión*, dependiendo de la naturaleza del contenido.
- Preguntas *directas o indirectas*, según su finalidad.

- Preguntas *sustantivas, filtro, de control, de consistencia, de introducción, de alivio, “amortiguadoras”* y las *“baterías de preguntas”*, según su función en el cuestionario.

En el marco de nuestra investigación, hemos aplicado 2 cuestionarios al alumnado participante durante la fase inicial, de proceso y de resultados de la investigación, siendo, la información recogida, complementada con otras estrategias para su posible triangulación. De los 2 cuestionarios, el cuestionario 1 (“La Juventud hacia la Ciudadanía”) ha sido diseñado en el seno de una investigación⁷² por el propio equipo que la ha llevado a cabo, donde la investigadora ha formado parte. En esta ocasión, el cuestionario tiene como finalidad –de carácter diagnóstico y evaluativo- conocer la percepción y práctica sobre la ciudadanía del alumnado, valorar sus dimensiones claves de convivencia y competencia ciudadana y analizar la incidencia del programa en el alumnado. Sin embargo, el cuestionario 2 (“Convivencia y Competencias Ciudadanas”) ha sido diseñado por la investigadora y tiene como finalidad –de carácter diagnóstico y evaluativo- conocer los elementos claves de la convivencia y competencias ciudadanas del alumnado y valorar la incidencia del programa en el alumnado. Los dos cuestionarios se pueden consultar en el anexo C-I y C-II de este trabajo. Cabe añadir que ambos recogen las cuatro categorías propuestas por Fox (1981), así como las cuatro tipologías de preguntas propuestas por Sierra (1988).

En el siguiente cuadro realizamos una breve síntesis de los objetivos que persigue este instrumento de recogida de información, la fuente de información utilizada para alcanzar dichos objetivos y las fases de aplicación donde los hemos utilizado:

⁷² Esta investigación se realizó en el seno del grupo de investigación GREDI –por algunos de los miembros que lo conforman-, conjuntamente, con profesorado de secundaria de la provincia de Barcelona. Esta investigación se titula *La formación para una ciudadanía intercultural en el 2º ciclo de la ESO* financiada por el Ministerio de Educación y Ciencia en la convocatoria de proyectos I+D (Investigación y Desarrollo) 2003-2006, que tiene por finalidad la elaboración de una guía didáctica dirigida al profesorado de 2º ciclo de Secundaria en la formación para una ciudadanía intercultural.

OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar los elementos claves de la convivencia que configuran la concepción de ciudadanía del alumnado en todas sus dimensiones (democracia, convivencia, participación y pertenencia a una comunidad). - Conocer la práctica sobre la ciudadanía del alumnado. - Valorar el cambio en la percepción y práctica sobre la ciudadanía del alumnado y analizar sus dimensiones claves de convivencia y competencia ciudadana. - Análisis de la incidencia del programa sobre los aspectos de convivencia y competencia ciudadana.
FUENTE DE INFORMACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> - Alumnado participante.
FASE DE APLICACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluación inicial. - Evaluación de proceso. - Evaluación de resultados.

Cuadro 5.19 *Objetivos, fuente de información y fases de aplicación del cuestionario*

Se recoge una relación de los objetivos, las dimensiones y las preguntas de los dos cuestionarios definitivos, en los anexos C-I y C-II de esta investigación. Respecto al proceso de elaboración del cuestionario 2 que diseñamos para esta investigación (“Convivencia y Competencias Ciudadanas”), cabe mencionar su alto grado de dificultad, ya que hasta lograr la versión definitiva, hemos diseñado cuatro versiones en total, siendo la cuarta la versión definitiva. Estas cuatro versiones se pueden consultar en el anexo C-XIII del presente trabajo.

Los cuestionarios se aplican en el aula (una sesión por cuestionario), con una duración de 1 hora cada uno aproximadamente. Durante su aplicación, la investigadora estaba en el aula, junto con el profesor, atendiendo a las posibles dudas que pudieran surgir. Cabe mencionar que, previo a la aplicación de los cuestionarios, se realizó una prueba piloto aplicándolos en el otro grupo clase de 3º ESO y así poder validar su comprensión. Para esta validación, también se llevó a cabo una validación de jueces por personas expertas en el área. Es por

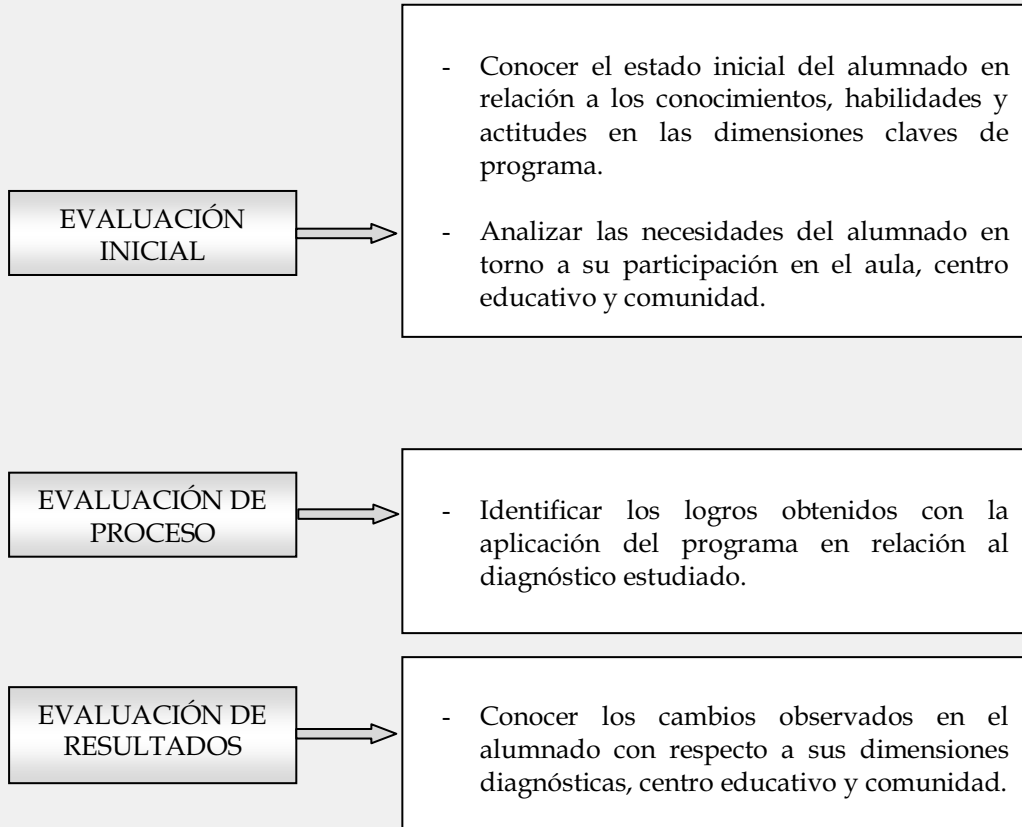
ello que podemos decir que, la elaboración y utilización de ambos cuestionarios ha sido diseñada y empleada de acuerdo a la secuencia propuesta por Marín (1985: 64):

- Determinar con precisión qué tipo de información necesitamos.
- Seleccionar los aspectos más relevantes para obtenerla.
- Decidir la modalidad del cuestionario más adecuada.
- Efectuar una primera redacción.
- Someterla a crítica por algunos expertos.
- Ponerla a prueba con un grupo experimental.
- Reelaborarla y establecer los procedimientos para su aplicación.

En el siguiente cuadro se expone el sistema de categorías de análisis⁷³ de los cuestionarios y los objetivos que se persiguen con su aplicación:

⁷³ El sistema de categorías hace referencia a los cuatro elementos de la participación ciudadana expuestos en el capítulo I de este trabajo de investigación (la participación como derecho, deber, instrumentos de mejora y necesidad).

Objetivos del cuestionario



Cuadro 5.20 *Objetivos de los cuestionarios (evaluación inicial, de proceso y de resultados)*

Estos objetivos se concretan en el siguiente sistema de categorías de análisis⁷⁴ elaborados en valorar la participación y valorar el programa:

⁷⁴ Este sistema de categorías hace referencia a los cuatro elementos de la participación ciudadana expuestos en el capítulo I de este trabajo de investigación (la participación como derecho, deber, instrumentos de mejora y necesidad), así como a la incidencia del programa.

Sistema de categorías: Análisis de la participación

LA PARTICIPACIÓN COMO UN DERECHO
<ul style="list-style-type: none"> - Analizar el aula como un espacio inclusivo y favorecedor de la convivencia. - Conocer en qué medida existe “visibilidad” del alumnado en el aula, centro educativo y comunidad. - Descubrir el sentimiento de pertenencia del alumnado en el aula, centro educativo y comunidad. - Detectar la existencia de dinámicas democráticas en el aula, centro educativo y comunidad. - Analizar cómo es la comunicación que se genera entre el alumnado participante y éste con el profesor y otros profesores. - Conocer los mecanismos de gestión de los conflictos en el aula, centro educativo y comunidad. - Identificar el clima en el aula, centro educativo y comunidad.
LA PARTICIPACIÓN COMO UN DEBER
<ul style="list-style-type: none"> - Conocer el nivel de compromiso existente del alumnado con el aula, centro educativo y comunidad.
LA PARTICIPACIÓN COMO UN INSTRUMENTO DE MEJORA
<ul style="list-style-type: none"> - Descubrir las competencias ciudadanas del alumnado participante.
LA PARTICIPACIÓN COMO UNA NECESIDAD
<ul style="list-style-type: none"> - Analizar el sentimiento de pertenencia cívica que tiene el alumnado participante.

Cuadro 5.21 Sistema de categorías de análisis de la participación (cuestionarios)

Sistema de categorías: Análisis del programa

INCIDENCIA DEL PROGRAMA
<ul style="list-style-type: none"> - Conocer los cambios obtenidos en el alumnado en relación a las dimensiones claves del programa y al diagnóstico realizado. - Identificar los logros conseguidos en el alumnado con la aplicación del programa.

Cuadro 5.22 Sistema de categorías de análisis del programa (cuestionarios)

Una vez realizada la aplicación de los cuestionarios, hemos procedido a su análisis a modo de pruebas evaluativas sin utilizar ningún programa informático, debido al reducido tamaño de la muestra (8 alumnos/as).

A modo de síntesis, en el siguiente cuadro, se ponen en relación los objetivos de las diferentes fases del proceso de investigación con las estrategias de recogida de información utilizadas:

EVALUACIÓN DEL PROGRAMA

FASES	OBJETIVOS	ESTRATEGIAS					
		Análisis documental	Diario de campo: observación y sesiones de coordinación	Entrevista	Producciones alumnado	Dinámicas de aula	Cuestionarios
Evaluación inicial	Conocer la adecuación del programa a los intereses y necesidades del centro educativo donde se va a aplicar	X	X	X			
	Determinar la viabilidad inicial que permita conocer las posibilidades de realizarlo en la práctica y asegurar los requerimientos básicos que exige su implementación y desarrollo	X	X	X			
	Analizar el estado inicial del alumnado participante en las dimensiones claves del programa	X	X	X		X	X
Evaluación de proceso	Valorar la factibilidad de la implementación del programa, analizando el nivel de ajuste entre su práctica, su formulación teórica y la planificación diseñada		X	X	X		
	Valorar los logros que se van consiguiendo		X	X	X		X
Evaluación de resultados	Conocer los cambios que la aplicación del programa ha producido en el alumnado, en el centro educativo y en la comunidad		X		X		X
	Identificar las “buenas prácticas” para facilitar un desarrollo óptimo para la aplicación futura		X		X		

Cuadro 5.23 Relación de las estrategias utilizadas en cada una de las fases de la investigación

5.7 Relación de las estrategias de recogida de información utilizadas con sus objetivos

A continuación exponemos la relación de las estrategias que se han utilizado para la recogida de la información con los objetivos que se persigue en cada una de las fases de la investigación.

FASE I. Evaluación inicial		
OBJETIVOS		
<ul style="list-style-type: none"> - Conocer la adecuación del programa a los intereses y necesidades del centro educativo donde se va a aplicar. - Determinar la viabilidad inicial que permita conocer las posibilidades de realizarlo en la práctica y asegurar los requerimientos básicos que exige su implementación y desarrollo. - Analizar el estado inicial del alumnado en las dimensiones claves del programa. 		
ESTRATEGIAS UTILIZADAS	OBJETIVOS	
ANÁLISIS DOCUMENTAL <ul style="list-style-type: none"> - Proyecto Educativo de Centro (PEC) - Reglamento de Régimen Interno (RRI) - Informes del alumnado - Cartas, boletines de noticias y trípticos informativos del centro dirigido al alumnado 	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer las necesidades, intereses, sensibilidades y expectativas del centro educativo en relación a las dimensiones claves del programa. - Analizar la relación que tiene el centro con la comunidad. - Identificar la existencia de espacios del centro educativo que fomenten la participación ciudadana. 	
DIARIO DE CAMPO: OBSERVACIÓN Y SESIONES DE COORDINACIÓN <ul style="list-style-type: none"> - Alumnado participante - Tutor del alumnado participante - Aula - Centro educativo 	<ul style="list-style-type: none"> - Obtener una descripción de la vida en el aula. - Conocer las necesidades e intereses del centro educativo en relación al programa. - Identificar las posibilidades de implementación del programa en el centro educativo. - Analizar el estado inicial de conocimientos, habilidades y actitudes del alumnado a nivel individual y grupal. - Detectar las necesidades del alumnado con respecto a la participación. 	

ENTREVISTA	Semiestructurada a: -directora del centro	-Conocer las necesidades, intereses, sensibilidades y expectativas del centro educativo en relación a las dimensiones claves del programa. -Analizar la relación que tiene el centro con la comunidad. -Conocer la disposición y facilitación de los recursos del centro educativo necesarios para la aplicación del programa educativo.
ENTREVISTA	Semiestructurada a: -alumnado	-Conocer el estado inicial de conocimientos, habilidades y actitudes del alumnado a nivel individual y grupal en relación a las dimensiones del programa. -Identificar las necesidades del alumnado con respecto a su participación en el aula, centro educativo y comunidad. -Conocer la implicación del alumnado en el aula, centro educativo y comunidad. -Valorar la participación del alumnado en el aula, centro educativo y comunidad.
DINÁMICAS DE AULA	Alumnado	-Conocer el estado inicial de conocimientos, habilidades y actitudes del alumnado a nivel individual y grupal en relación a las dimensiones del programa. -Identificar las necesidades del alumnado con respecto a su participación en el aula, centro educativo y comunidad. -Conocer la implicación del alumnado en el aula, centro educativo y comunidad. -Valorar la participación del alumnado en el aula, centro educativo y comunidad.
CUESTIONARIO 1 "La Juventud hacia la ciudadanía"	Alumnado	-Conocer el estado inicial del alumnado en relación a los conocimientos, habilidades y actitudes en las dimensiones claves de programa. -Analizar las necesidades del alumnado en torno a su participación en el aula, centro educativo y comunidad.
CUESTIONARIO 2 "Convivencia y Competencias Ciudadanas"	Alumnado	-Identificar las necesidades del alumnado con respecto a su participación en el aula, centro educativo y comunidad. -Conocer la implicación del alumnado en el aula, centro educativo y comunidad. -Valorar la participación del alumnado en el aula, centro educativo y comunidad.

Cuadro 5.24 *Relación de estrategias y objetivos en la primera fase de la investigación: evaluación inicial del programa*

FASE II. Evaluación de proceso		
OBJETIVOS		
<p>- Valorar la factibilidad de la implementación del programa, analizando el nivel de ajuste entre la práctica del programa, su formulación teórica y la planificación diseñada.</p> <p>- Valorar los logros que se van consiguiendo.</p>		
ESTRATEGIAS UTILIZADAS		OBJETIVOS
DIARIO DE CAMPO	<ul style="list-style-type: none"> -Alumnado participante - Tutor del alumnado participante -Otro profesorado - Otro alumnado - Aula -Centro educativo - Barrio 	<ul style="list-style-type: none"> -Conocer el grado de ajuste de la aplicación del programa tal y como se había diseñado y su práctica real. -Analizar los cambios que se han realizado en el programa durante su aplicación. -Identificar los recursos utilizados en la comunidad. -Detectar las dificultades y los elementos favorables en el desarrollo del programa (contextuales, personales, organizativos y técnicos). -Conocer la experiencia vivida en torno a la puesta en práctica del programa (reacciones y efectos del alumnado, profesorado y otro alumnado). -Expresar sentimientos y emociones que el mismo proceso de investigación provoca en la persona investigadora.
ENTREVISTA	Semiestructurada a: -alumnado	<ul style="list-style-type: none"> -Identificar los efectos que está teniendo el programa en el alumnado participante. -Comprobar los cambios que está experimentando el alumnado participante con respecto a los objetivos del programa. -Conocer la reacción del alumnado durante la aplicación del programa. -Obtener la valoración que el alumnado está haciendo del programa.
	Semiestructurada a: -otro profesorado	<ul style="list-style-type: none"> -Identificar los efectos que está teniendo el programa en la comunidad educativa en general. -Conocer la percepción que el profesorado tiene del alumnado participante en la investigación. -Obtener la valoración que otras personas que trabajan o forman parte del centro educativo están haciendo del programa.

	<p>Informal a: - madres del alumnado</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer la experiencia vivida del alumnado y sus familias en torno a la aplicación del programa. - Analizar los cambios que el alumnado está viviendo con respecto al diagnóstico realizado.
<p>PRODUCCIONES ALUMNADO</p>	<p>Documentos personales y los productos elaborados por el alumnado, fichas de cumplimentación, murales, materiales elaborados, etc.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer la aplicación del programa tal y como se ha diseñado. - Analizar los cambios que se han realizado en el programa a fin de ajustar su desarrollo de aplicación. - Identificar los recursos disponibles en la institución educativa y en la comunidad. - Detectar los elementos que han dificultado o han permitido la aplicación del programa a nivel de alumnado, centro y comunidad. - Conocer la reacción y los efectos del alumnado en el programa. - Analizar los cambios del alumnado en relación a los objetivos del programa.
<p>CUESTIONARIO 2 “Convivencia y Competencias Ciudadanas”</p>	<p>Alumnado</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar los efectos que está teniendo el programa en el alumnado. - Comprobar los cambios que está experimentando el alumnado con respecto a los objetivos del programa - Conocer la reacción del alumnado durante la aplicación del programa - Obtener la valoración que el alumnado está haciendo del programa.
<p>INFORME PARCIAL</p>	<p>Sintetizar la descripción del proceso que se ha llevado a cabo y los resultados que se van obteniendo</p>	

Cuadro 5.25 *Relación de estrategias y objetivos en la segunda fase de la investigación: evaluación de proceso del programa*

FASE III. Evaluación de resultados		
OBJETIVOS		
<p>- Conocer los cambios que la aplicación del programa ha producido en el alumnado, en el centro educativo y en la comunidad.</p> <p>- Identificar “las buenas prácticas” para facilitar un desarrollo óptimo para la aplicación futura.</p>		
ESTRATEGIAS UTILIZADAS		OBJETIVOS
DIARIO DE CAMPO	<ul style="list-style-type: none"> -Alumnado participante - Tutor del alumnado participante -Otro profesorado - Otro alumnado - Aula -Centro educativo - Barrio 	<ul style="list-style-type: none"> - Analizar los logros alcanzados con la aplicación del programa en relación al diagnóstico inicial y a los objetivos del programa. - Detectar las condiciones necesarias para la aplicación del programa. - Analizar los cambios que se van viviendo con respecto al diagnóstico realizado.
PRODUCCIONES ALUMNADO	Documentos personales y los productos elaborados por el alumnado, fichas de cumplimentación, murales, materiales elaborados, etc.	<ul style="list-style-type: none"> - Analizar los cambios del alumnado con respecto a sus dimensiones diagnósticas. - Identificar el logro de los objetivos generales vinculados a cada módulo de actividades del programa. - Analizar los aspectos que se relacionen con el éxito/fracaso del programa. - Identificar las condiciones del centro propicias para la aplicación del programa.
ENTREVISTA	Informal: Profesor-tutor	- Conocer el estado actual del alumnado después de tres años de la aplicación del programa
CUESTIONARIO 1 “La Juventud hacia la Ciudadanía”	Alumnado	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar los logros obtenidos con la aplicación del programa en relación al diagnóstico estudiado. - Identificar los cambios observados en el alumnado con respecto a sus dimensiones diagnósticas, centro educativo y comunidad.
INFORME FINAL	Sintetizar la descripción del proceso que se ha llevado a cabo y la evaluación de los resultados obtenidos	

Cuadro 5.26 Relación de estrategias y objetivos en la tercera fase de la investigación: evaluación final del programa

5.8 Registro de la información

Una vez presentadas las diferentes estrategias e instrumentos de recogida de información e ir mencionando como se procede al registro de cada una de ellas, en este apartado describimos los sistemas utilizados para registrar la información. Es decir, a través de qué códigos representamos la realidad obtenida, teniendo en cuenta que, cada uno de ellos sirve para diferentes propósitos y produce diferentes descripciones. (Sabariego, 2001).

Existen varias clasificaciones de los sistemas de registro; a continuación ofrecemos la realizada por Evertson y Green (1989):

- Según *la estructura de codificación*, se distingue entre sistemas de registro cerrados y sistemas de registro abiertos. Los sistemas de categorías cerrados tienen un número finito de categorías o unidades de observación que están establecidas “a priori”. La persona observadora se limita a identificar y registrar las conductas contempladas en el propio sistema. Por otro lado, en los sistemas abiertos, las unidades de observación se crean a partir de la información obtenida (Massot, Dorio y Sabariego, 2004).
- Según *las características del soporte físico*, los sistemas se agrupan en cuatro modalidades: categoriales, descriptivos, narrativos y registros tecnológicos.

Los sistemas de registro categoriales son sistemas cerrados, por lo que siguen las mismas características que los anteriores.

Los sistemas descriptivos son sistemas abiertos que permiten un cierto grado de estructuración y que pueden utilizar categorías prefijadas. Estos sistemas permiten describir el flujo de los sucesos y acostumbran a utilizarse en

combinación con otros registros tecnológicos como las grabaciones magnetofónicas o audiovisuales (Del Rincón, *et al.*, 1995).

Los sistemas narrativos también son abiertos y se basan en descripciones detalladas y exhaustivas de los fenómenos observados para explicar los procesos en desarrollo e identificar pautas de conducta en contextos específicos (Del Rincón, *et al.*, 1995). En estos sistemas no se parte de categorías prefijadas, sino que se pretende comprender qué y por qué suceden los fenómenos. El observador es el protagonista directo que observa y registra durante y después de la situación objeto de estudio. Los principales sistemas de registro narrativo son las notas de campo, los registros anecdóticos y los diarios (Sabariego, 2001).

Por último, los *registros tecnológicos* son todos aquellos que se realizan a través de medios audiovisuales y responden a grabaciones en directo de conductas, sucesos, procesos y situaciones que tienen lugar en un determinado periodo de tiempo. Resultan ser los más adecuados en la medida que se pretende un registro de carácter permanente que nos sitúe los hechos dentro de un continuo de sonido (cassette), o imagen (fotografía) o los dos (vídeo).

En el marco de nuestra investigación y, de acuerdo con la clasificación establecida por Evertson y Green (1989) sobre los sistemas observacionales de recogida de datos, optamos por utilizar registros cerrados, de tipo categoriales, y abiertos, de tipo narrativo y tecnológico. En esta investigación, partimos de unas categorías de análisis previamente establecidas en el marco teórico, pero la riqueza y la complejidad de la realidad objeto de estudio, también requiere del uso de algunos sistemas, lo suficientemente abiertos, flexibles y susceptibles de modificación.

En cuanto a los sistemas de registro categoriales, los *cuestionarios* son los instrumentos principales de recogida de información proveniente del alumnado.

En relación a los sistemas narrativos, el *diario de campo* resulta la principal técnica de registro de los datos procedentes de:

- La observación realizada en el aula y en los espacios informales del centro durante la evaluación inicial, de proceso y de resultados de la aplicación del programa.
- Las sesiones de coordinación llevadas a cabo durante la aplicación del programa (evaluación inicial, de proceso y de resultados).

Para el registro de estos datos, se elaboran categorías amplias, flexibles y coherentes con la realidad que se estudia y se incorporan las nuevas categorías descubiertas.

En relación a los sistemas tecnológicos, utilizamos el magnetófono para registrar las entrevistas semiestructuradas realizadas durante la evaluación inicial y la evaluación de proceso.

También hacemos uso de la cámara fotográfica durante la segunda fase de la investigación (evaluación de proceso).

Posteriormente, alguna de la información obtenida y registrada se transcribe mediante un procesador de textos para proceder al tratamiento informático y al análisis de los datos, tal como presentamos a continuación.

5.9 Análisis de la información

El análisis de la información constituye un aspecto clave del proceso de investigación, que consiste en contrastar, triangular y validar toda la información obtenida a través de las técnicas anteriores. De esta manera se permite adecuar el programa a la realidad objeto de estudio a partir de una comprensión maximizada y contextualizada de la información recogida.

En la presente investigación se ha obtenido una gran cantidad de datos cualitativos y concebimos el proceso de análisis como indisolublemente unido al de la recogida de información (Gil, 1994; Goetz y Lecompte, 1988). De hecho, cuando describimos lo que observamos a través de las notas de campo, de alguna manera ya estamos llevando a cabo un análisis de la información. Inevitablemente interpretamos la realidad y la categorizamos de forma implícita en el uso del lenguaje. Si, además, tenemos en cuenta el énfasis de la metodología cualitativa en la captación de significados y la definición de la situación, el analista se ve obligado a someter el texto a múltiples lecturas y manipulaciones a través de un proceso cíclico y circular de selección, categorización, comparación, validación e interpretación de la realidad registrada en todas las fases de la investigación, con la finalidad última de encontrar un sentido a la información. (Tesch, 1990).

Para llevar a cabo el análisis de la información que se ha recogido a través de las entrevistas, se ha seguido el modelo de Miles y Huberman (1984). Este modelo define tres fases básicas de análisis de datos: la reducción de datos, la disposición de los mismos y la obtención y verificación de conclusiones tal y como se ilustra en la siguiente figura:

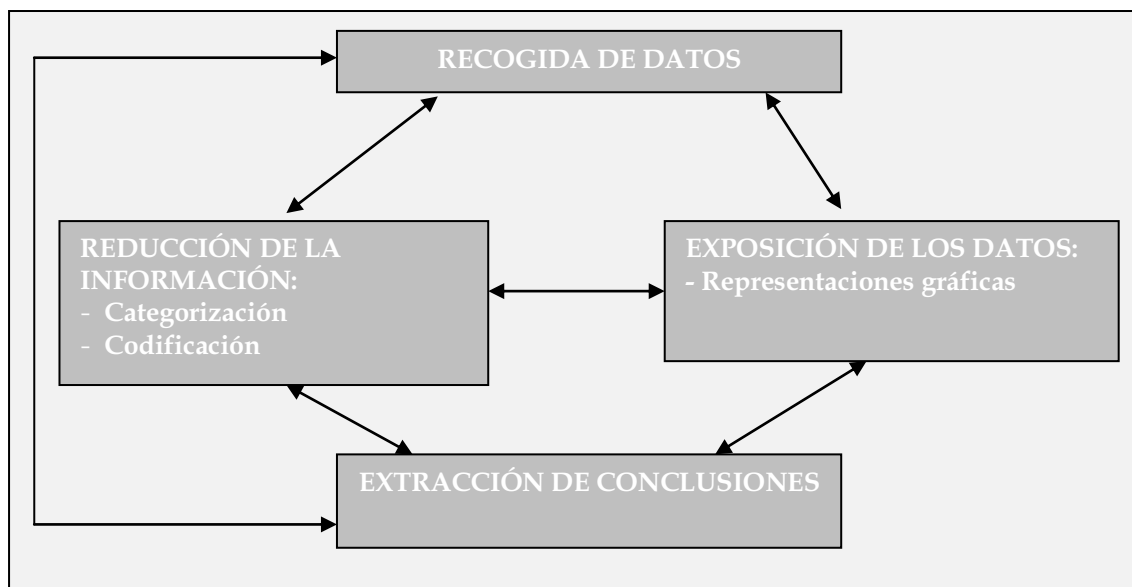


Figura 5.1 El proceso de análisis de datos (Miles y Huberman, 1984)

Previo a la ordenación sistemática y la manipulación de los datos, es importante revisar la calidad de la información obtenida. Para ello es necesario que examinemos las notas de campo, después de cada sesión de observación, las grabaciones de las entrevistas y las fotos realizadas. De esta manera evitaremos lagunas de contenido.

La **reducción de la información** consiste en seleccionar, focalizar y abstraer la información bruta en unidades de significado llamadas categorías de contenido, de acuerdo con unos criterios temáticos determinados. Las operaciones más representativas que integran esta actividad son: la categorización (dividir y simplificar el contenido en unidades) y la codificación (realizar operaciones concretas donde cada unidad recibe un código propio de la categoría a la que pertenece).

La definición de las categorías requiere un proceso específico de investigación y sistematización que puede ser determinado de forma *inductiva* -a través de un documento o situación identificamos los temas o las dimensiones que parecen más relevantes-, y de forma *deductiva* -recurriendo a la teoría e intentando

verificar supuestos a priori, proposiciones universales y ajustar los datos a sus elementos centrales (Bartolomé, 1997)- o bien a través de una *combinación de las dos* (Ruiz Olabuénaga, 1999). En un principio, la codificación inductiva es inevitable para una primera sistematización de los datos y, posteriormente, se puede ir orientando hacia un manejo y análisis de la información con una codificación más teórica, centrada en las cuestiones pertinentes a los objetivos de la investigación.

De acuerdo con el planteamiento de Folgueiras (2005: 359), *“la primera reducción se realiza ya, desde el momento en que se decide recoger una información y no otra”*. En una segunda reducción se destacan los aspectos más relevantes, se buscan las unidades de análisis en el programa recogido y se realiza un primer resumen.

El procedimiento de análisis que utilizamos para examinar la información obtenida a través de las diferentes estrategias de recogida de información, es el análisis de contenido sistemático.

En primer lugar, se transcribe la información en un procesador de textos y, a continuación, se utiliza el programa informático de análisis cualitativo: en nuestro caso el ATLAS.ti 4.1⁷⁵. Hemos seleccionado este programa porque permite establecer relaciones inter y entre categorías, documentos y codificaciones. A través de este programa de codificación y recuperación textual se puede dividir el texto en fragmentos, asignar códigos y buscar y mostrar todos los fragmentos de un código o la combinación de varios códigos⁷⁶.

Por lo que respecta a los datos obtenidos a partir de los cuestionarios, se ha realizado un análisis a modo de pruebas evaluativas sin utilizar ningún

⁷⁵ ATLAS.ti ha sido desarrollado por Thomas Muhr en la Technical University de Berlín. Es un paquete informático que permite el análisis cualitativo de datos textuales, gráficos, audio, y vídeo. El contenido o la materia de estos materiales no están limitados a ningún campo particular de investigación científica. Y, sus áreas típicas de aplicación, están caracterizadas por el análisis sistemático de datos poco estructurados. Para más información, se puede visitar la página web www.atlasti.com

⁷⁶ En el anexo C-XIV de la presente investigación se pueden consultar los *outputs* obtenidos de cada categoría de análisis con sus correspondientes códigos.

programa informático, debido al reducido tamaño de la muestra (8 alumnos/as).

La **exposición de los datos** consiste en la reunión organizada de la información para poder extraer conclusiones. Los procedimientos gráficos (como los gráficos de barras y las tablas) y los fragmentos -donde se sintetiza la información verbal-, son las técnicas propias de esta fase del análisis y pueden servir tanto para la descripción de las relaciones entre sucesos como para explicarlos. Su principal valor es permitir memorizar los vínculos entre los datos estudiados como una condición indispensable para llevar a cabo una interpretación exhaustiva.

Finalmente, la **extracción de conclusiones** responde a una actividad que ya se inicia desde el principio de la recogida de datos, porque la actividad de la persona investigadora no se limita únicamente a registrar la información sino que comporta una reflexión continua sobre el proceso y el contenido de los datos obtenidos. No obstante, si de entrada, estas conclusiones son abiertas y vagas, a lo largo de todo el proceso de recogida, exposición y reducción de información, se van desarrollando y consolidando progresivamente, hasta que se acaban concretando en regularidades, patrones, explicaciones y establecimiento de conjeturas fundamentadas.

5.10 Rigor científico de la investigación

Otra de las actividades que forma parte del análisis de los datos, es la verificación de las conclusiones de acuerdo con unos criterios de rigor científico reconocidos. De esta manera podemos hacer constataciones e inferencias con garantías de veracidad.

Consideramos que se deben dar prioridad a procesos donde se impliquen diversos sectores de la sociedad, pero no por ello se debe perder el rigor en la

investigación⁷⁷. Por eso, en esta investigación, consideramos que “*no todo vale sino sólo aquello que esté bien razonado, que resista las pruebas de las lógicas científicas y populares*” (Guba, 1989: 26). En el momento de valorar el rigor científico, se tiene en cuenta (Guba, 1989):

- Valor de la verdad: isomorfismo entre los datos recogidos en la investigación y la realidad.
- Aplicabilidad: se refiere al grado en el que pueden aplicarse los descubrimientos de una investigación a otros sujetos y contextos.
- Consistencia: repetición de resultados cuando se realizan investigaciones en los mismos sujetos y en contextos iguales.
- Neutralidad: garantía de que los descubrimientos de una investigación no están sesgados por motivaciones, intereses etc.

Dentro de la metodología cualitativa, cada uno de los criterios expuestos, se corresponde respectivamente con: la credibilidad, la transferibilidad, la dependencia y la confirmabilidad, y existen diferentes estrategias que permiten ir cumpliendo a lo largo de toda la investigación con estos criterios. En el siguiente cuadro se recogen algunas de estas estrategias (Sandín, 1997: 255):

CRITERIOS Y PROCEDIMIENTOS PARA VALIDAR LA INFORMACIÓN
Credibilidad
Trabajo prolongado en un mismo lugar / observación persistente Juicio crítico de compañeros Triangulación Recogida de programa de adecuación referencial Comprobación con las participantes
Transferibilidad
Muestreo teórico

⁷⁷ Sandín (2000) presenta un recorrido de las diversas posturas con respecto a los criterios de rigor científico en la investigación cualitativa, desde los enfoques postpositivistas hasta el pensamiento postestructural; en concreto señala cuatro posiciones: a) la aplicación de los criterios convencionales, b) la aplicación de los criterios paralelos, c) la aplicación de los criterios propios y d) nuevos criterios para un mundo postmoderno.

Recogida de abundante información Desarrollo descripciones minuciosas
Dependencia
Establecimiento de una pista de revisión Auditoria de dependencia Réplica paso a paso Métodos solapados Descriptores de baja inferencia
Confirmabilidad
Auditoria de confirmabilidad Ejercicio de reflexión

Cuadro 5.27 *Criterios y procedimientos para validar la información*

De las estrategias señaladas, utilizamos las siguientes:

CREDIBILIDAD

Dado el carácter subjetivo de toda investigación cualitativa, la credibilidad de esta tipología de investigación puede ponerse en cuestión. Estas son algunas de las estrategias que hemos utilizado para garantizar la credibilidad de la investigación:

- Trabajo prolongado en un mismo lugar y observación persistente.

La permanente estancia en el centro educativo durante la aplicación del programa, nos permite un enfoque intensivo del contexto que enmarca la experiencia. Durante la evaluación inicial, de proceso y de resultados llevamos a cabo observaciones participantes de forma continuada en el centro que quedan registradas en el diario de campo. De esta manera, por lo que respecta a la evaluación inicial, hemos podido caracterizar al alumnado participante de la investigación, establecer el estado inicial del que se parte, valorar la vida en el centro y buscar intencionadamente algún hecho concreto para poder recoger informaciones paralelas susceptibles de ser interpretadas. En cuanto a la evaluación de proceso se refiere, la observación pretende obtener datos significativos sobre la factibilidad de la implementación del programa,

analizando el nivel de ajuste entre su práctica, su formulación teórica y la planificación diseñada, y valorar los logros que se van consiguiendo. En la fase de resultados de la evaluación, con la observación se persigue conocer los cambios que la aplicación del programa ha producido en el alumnado, en el centro educativo y en la comunidad; así como, identificar “las buenas prácticas” para facilitar un desarrollo óptimo para la aplicación futura. Se realizan un total de 46 sesiones de observación participativa. Las observaciones se llevan a cabo en diferentes escenarios: el aula, el centro educativo y la comunidad.

Durante la evaluación inicial de la aplicación del programa y con una finalidad diagnóstica, también asistimos a la aplicación de las dinámicas de aula y recogemos en el diario de campo, toda la información susceptible de ser interpretada y que no queda recogida en la rejilla de registro de las dinámicas de aula.

- *Juicio crítico de las personas colaboradoras.*

Durante todo el proceso participan diferentes personas que, en todo momento, nos hacen sugerencias, críticas y aportaciones. Principalmente, estas aportaciones nos las proporcionan las directoras de tesis, el equipo de trabajo y otras personas que participan, de manera directa o indirecta, durante el proceso.

También, el trabajo que se realiza se ha presentado públicamente en diferentes espacios de formación y reflexión. En concreto:

- Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona. Presentación del proyecto de investigación.
- *The First International Conference on Service-Learning in Teacher Education.* Clemson University. Bruselas (Bélgica). Presentación del proyecto de investigación.

- *Centro Latinoamericano de Aprendizaje por Servicio Solidario (CLAYSS)*. Buenos Aires (Argentina). Presentación del proyecto de investigación.
- *Center for Mental Health in Schools (SMHP)*. Departamento de Psicología. University of California Los Angeles (UCLA). Estados Unidos. Presentación del proyecto de investigación.
- *Service-Learning Research and Development Center*, University of Berkeley, California (Estados Unidos). Presentación del proyecto de investigación.
- *Centro de Investigação em Educação* de la Faculdade de Ciencias de Universidade de Lisboa (Portugal). Presentación del proyecto de investigación.
- *Institution för Kultur och Kommunikation*. Departamento de Pedagogía. Södertöns Högskola University, Estocolmo (Suecia). Presentación del proyecto de investigación.
- Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Universidad de Almería. Presentación del proyecto de investigación.
- *XIII Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa*. Universidad del País Vasco. Presentación del proyecto de investigación.
- Jornadas Doctoriales *Desenvolupament professional dels doctors i formació en la gestió d'R+I*. Generalitat de Catalunya. Presentación del proyecto de investigación.
- Universidad Internacional de Catalunya. Facultad de Educación. Barcelona. Presentación del proyecto de investigación.

- *Triangulación*.

La triangulación es el recurso a una variedad de fuentes de datos, de investigadores, de perspectivas (teorías) y de métodos, contrastando los unos con los otros para confirmar datos e interpretaciones. Según Ruiz Olabuénaga (1999: 112) el objetivo de la triangulación es doble: “*el enriquecimiento (a través de*

la apertura a las vías de información y a los modos de interpretación) y el control de calidad (a través del contraste entre informaciones o interpretaciones coincidentes igual que discordantes)''.

En nuestro estudio utilizamos la triangulación de la opinión de los sujetos para obtener la información desde las diferentes personas participantes y la triangulación de métodos; es decir, a partir de las diferentes técnicas de recogida de información explicitadas en apartados anteriores.

- Recogida de material referencial.

Durante todo el proceso recopilamos material que acredita la recogida de información: todas las entrevistas semiestructuradas se recogen con un magnetófono; también se graban algunas sesiones de aplicación del programa, así como también se realizan fotografías.

- Comprobación con los participantes.

Del Rincón *et al.* (1995) describen este método como el examen continuado de los datos y las interpretaciones con los miembros de quien han sido extraídas para comprobar si la información es fiel.

En el marco de nuestra investigación, llevamos a cabo una investigación evaluativa en la que, tanto el equipo de evaluación como las sesiones de coordinación y las personas participantes, ayudan a la verificación de las conclusiones. Durante la investigación se llevan a cabo diferentes estrategias de recogida de información que permiten contrastar y facilitar explicaciones e interpretaciones de la realidad durante todo el proceso. Por otro lado, la implicación directa del Grupo de Investigación en Educación Intercultural (GREDI) y de las directoras de tesis, nos ofrece la oportunidad de intercambiar opiniones, clarificar dudas, etc.

TRANSFERIBILIDAD

Tal y como afirma Ruiz Olabuénaga (1999), una manera de conocer el nivel de transferibilidad de los datos consiste en considerar los resultados de un estudio como meras hipótesis de otra de parecida. Aseguramos este criterio realizando:

- *Descripciones exhaustivas.* Descripciones completas y densas del contexto que suministran una base sustancial por los juicios de semejanza y el establecimiento de correspondencias con otros contextos posibles.
- *Recogida de datos abundante.* Se recogen muchos datos de manera que permitan comparar el contexto de la investigación con otros posibles contextos, a los cuales se puedan transferir los resultados.

Una parte considerable de la transferibilidad descansa en el análisis del lector que, una vez conocida la evaluación y la realidad nueva para la que se interesa, establece las conexiones oportunas y crea similitudes o diferencias con otros contextos de características iguales o parecidas. Algunas de las estrategias para garantizar la credibilidad que proponemos son las siguientes:

- *Recoger abundante información.*

Durante el proceso se recopila una amplia información que se deja a disposición de otras futuras investigaciones que deseen aplicar el programa de formación para una participación activa, crítica, responsable e intercultural en otros contextos, o realizar una investigación similar.

- *Participar en otras aulas del Centro Educativo.*

Durante el proceso de investigación, la investigadora participa en otra aula del mismo curso escolar (3º ESO) validando los cuestionarios, las entrevistas y las dinámicas de aula.

- *Desarrollar descripciones minuciosas.*

Se realiza un análisis del contexto en el que se aplica el programa y un diagnóstico de la población a quien va dirigido el programa. A partir de este análisis, ofrecemos una descripción amplia y rica, de tal manera que, el lector del informe elaborado, pueda identificar fácilmente similitudes y diferencias con el posible contexto en el que desearía aplicar el programa.

DEPENDENCIA

Así como indica Guba (1989), la dependencia es la estabilidad de los datos obtenidos en la investigación, y exige la posibilidad de explicar cómo se han producido los cambios, de justificar para qué se han modificado las decisiones y por qué se ha variado el uso de los instrumentos previstos inicialmente. Aunque está relacionada con la credibilidad de la evaluación, la dependencia añade el factor temporal. En esta investigación, para la réplica de los resultados obtenidos en posibles investigaciones posteriores, procuramos:

- *El establecimiento de una pista de revisión.*

Se trata de describir muy claramente la manera como se obtienen los datos, así como en su proceso de interpretación y las decisiones seguidas en la formulación de las conclusiones.

En el marco de esta tesis, dejamos constancia de cómo se recoge y se interpreta la información. También se constatan las decisiones que se toman, ya sea en las sesiones de coordinación del programa, como en las tutorías de tesis y en las discusiones que se desarrollan con el grupo de personas participantes. Por otro lado, los cambios que se producen durante la aplicación del programa, parte de la información obtenida de la misma experiencia, y en los informes evaluativos se procura su explicitación, de forma clara y rigurosa.

- Auditoría de dependencia.

El proceso de control seguido en esta investigación es examinado por dos investigadoras externas, en este caso las directoras de tesis, que revisan la calidad de las decisiones tomadas en la recogida e interpretación de los datos y determinan si los procesos de investigación seguidos tienen cabida en el esquema de una práctica profesional aceptable.

- Métodos solapados.

Consiste en obtener información sobre un sujeto, objeto, situación o suceso e interpretarla desde diferentes perspectivas.

En nuestro estudio, la información de la investigación viene dada por diferentes técnicas: entrevistas semiestructuradas e informales, dinámicas de aula, diario de campo (observaciones y sesiones de coordinación), análisis documental, producciones del alumnado y cuestionarios.

- Descriptores de baja inferencia.

Se lleva a cabo un registro preciso de los procesos y las dinámicas desarrolladas a lo largo de la investigación, la implementación del programa, el contenido de las entrevistas realizadas en forma de transcripciones textuales, notas de campo “in situ” y el uso de recursos tecnológicos como la grabación en audio.

CONFIRMABILIDAD

En investigaciones cualitativas como la que nos ocupa, el querer captar los fenómenos en su misma inmediatez, puede hacer perder la perspectiva necesaria y el objetivo de interpretarlos, haciéndonos caer en riesgos de interpretación excesivamente personales. Entre los posibles controles metodológicos que existen para garantizar este criterio, nosotras hemos utilizado:

- *Triangulación.*

El proceso es el mismo que el explicado en el apartado anterior.

- *Auditoria de confirmabilidad.*

En cuanto a la agencia externa -la relación existente entre la información bruta y las deducciones e interpretaciones que la persona investigadora interna extrae- las directoras de la tesis doctoral leen y revisan los informes evaluativos con el fin de identificar las cuestiones dudosas y ambiguas, así como la correspondencia entre la información y las interpretaciones derivadas, a favor de la claridad y coherencia interna del trabajo. Asimismo, el tribunal de tesis realiza las correcciones y sugerencias oportunas.

- *Ejercicio de reflexión.*

Se refiere a la conciencia y autocrítica reflexiva que la persona investigadora lleva a cabo sobre sí misma en relación a sus predisposiciones y los posibles sesgos que pueden afectar al proceso de investigación y a los resultados. (Sandín, 2000: 238).

Durante la investigación quedan reflejados los supuestos epistemológicos que nos llevan a plantearnos las cuestiones que orientan el estudio en línea con los discursos más recientes de ciudadanía activa. De la misma manera, si consideramos la reflexión desde el punto de vista metodológico, la flexibilidad técnica y las reorientaciones que sufre el proceso de investigación también quedan perfectamente recogidas en nuestro trabajo.

Finalmente, teniendo en cuenta que la finalidad de la evaluación es la validación del programa para el desarrollo de la participación ciudadana, una de las cuestiones que nos plantearemos es la potencialidad de la evaluación y del proceso seguido para promover este desarrollo en el alumnado.

capítulo 6

INTRODUCCIÓN AL ESCENARIO

Introducción

En los capítulos anteriores se ha presentado la parte teórica, la parte metodológica y la propuesta de intervención: el programa de participación ciudadana “Del Centro Educativo a la Comunidad”. En este capítulo, nos centramos en la parte empírica del trabajo, referente a la entrada al centro educativo donde validamos el programa.

Iniciamos el capítulo con una detallada descripción de la fase inicial de la investigación, centrada en la búsqueda y elección del centro educativo. A

continuación, describimos el contexto global donde se encuentra el centro, Santa Coloma de Gramenet, con el fin de conocer las características socioculturales, las instituciones de gobierno y el modelo participativo que lo definen. Seguidamente, nos adentramos en el centro educativo presentando una minuciosa descripción de los principios y los objetivos educativos; los aspectos organizativos y metodológicos que lo caracterizan, y las primeras impresiones que la investigadora tiene, percibe y siente en la primera entrada al escenario.

A continuación, entramos a un nivel de concreción más delimitado, centrándonos en la descripción de la clase donde se valida el programa; detallamos la presentación de la investigadora al grupo-clase y describimos las características del alumnado a nivel grupal e individual.

Finalmente, exponemos el proceso de negociación y coordinación que seguimos para la aplicación del programa a la institución educativa seleccionada, así como el ajuste definitivo del programa.

Todos estos aspectos nos permiten una primera aproximación a la adecuación y viabilidad del programa al centro educativo.

6.1 Inicio de la investigación

A principios de abril de 2004 me conceden una ayuda en la convocatoria de “Becas para la Formación de Investigadores” (FI) de la Generalitat de Catalunya, dirigido a estudiantes de tercer ciclo, con la finalidad de iniciar el proyecto de investigación objeto de esta tesis doctoral. A lo largo del primer año, nos planteamos un estudio en profundidad de los núcleos teóricos de la investigación; en el 2005 diseñamos el programa de participación ciudadana “Del Centro Educativo a la Comunidad” (Cabrera, Campillo, Del Campo y Luna, 2007), e iniciamos la búsqueda de un centro educativo para llevar a cabo su validación.

De esta manera, después de profundizar en los principales bloques temáticos, la siguiente cuestión que surge en el inicio del estudio es: *¿cuándo, dónde y en qué circunstancias realizaremos nuestra investigación?* Permitiendo situarnos en el escenario del presente estudio.

El criterio que rige la selección del centro educativo es la *accesibilidad y el interés*. Es importante contar, tanto por parte del equipo directivo como del profesorado, con una actitud de apertura y sensibilidad hacia la participación ciudadana de los y las jóvenes, garantizándonos, así, el compromiso institucional hacia la aplicación y evaluación del programa.

A partir de aquí, nuestra tarea principal consiste en buscar un centro educativo que reúna estos requisitos⁷⁸.

En ese momento, el profesor J⁷⁹ es profesor del centro educativo RB⁸⁰, en concreto, tutor de un grupo-clase de 3º ESO formado al inicio del curso escolar por 9 alumnos y alumnas. Sin embargo, en el momento de la aplicación participan 8 estudiantes porque un alumno había sido expulsado.

El centro educativo RB cuenta con tres líneas de 3º de la ESO formadas por 25 alumnos cada una, a excepción del grupo seleccionado que es más reducido (8 estudiantes). La intencionalidad de formar un grupo tan reducido es adaptar la metodología de las clases a este grupo de chicos/as con necesidades educativas similares (entrevista directora, 2: 34).

⁷⁸ Cabe mencionar que en el momento que me otorgan la beca para la Formación de Investigadores de la Generalitat de Catalunya, estoy participando en una investigación desarrollada por el Grupo de Investigación en Educación Intercultural (GREDI) al cual pertenezco. Este es un dato importante, ya que el centro escogido colabora en dicha investigación. Esto favorece nuestro acceso al escenario. Asimismo, el profesor J (utilizaremos esta inicial para referirnos a él y así preservar su anonimato, ya que no contamos con su autorización para la publicación de su nombre), es profesor de ciencias sociales del centro seleccionado, se implica en el diseño previo del programa de formación que se iba a validar; justamente se aplicaría en el grupo-clase del cual el profesor es tutor.

⁷⁹ Con el objetivo de preservar el anonimato del profesor, ya que no contamos con su autorización, utilizamos la inicial J para referirnos a él.

⁸⁰ Con la misma finalidad de preservar el anonimato del profesor, utilizamos las iniciales RB para referirnos al centro educativo, ya que tampoco contamos con su autorización.

Después de varias conversaciones y reuniones con el profesor J y con las directoras de tesis, se decide aplicar el programa de formación para una ciudadanía activa en este grupo-clase. Los elementos principales que motivan su elección son dos:

- El profesor y tutor del grupo-clase J muestra, desde el principio, *interés* por participar en el proceso de construcción, aplicación y evaluación del programa.
- Las propias *características del grupo-clase*: absentismo, alto nivel de conflictividad y bajo rendimiento e interés hacia el estudio académico. Por lo tanto, este programa se plantea como una innovación o un reto de cambio y transformación de la situación que este grupo vive en el centro educativo.

6.2 Descripción del contexto global de intervención: Santa Coloma de Gramenet

Resulta imprescindible realizar una contextualización del centro educativo para entenderlo y conocerlo: las características socioculturales, las instituciones de gobierno y el modelo participativo.

El centro educativo RB está ubicado en la población de Santa Coloma de Gramenet, concretamente, en el barrio del Singuerlín. Esta población pertenece a la comarca catalana del Barcelonés que está situada entre: Badalona, Sant Adrià



Mapa 6.1. Situación geográfica de la ciudad de Santa Coloma de Gramenet

de Besòs y Montcada y Reixach, y separada de Barcelona por el río Besòs. Desde

la plaza de la Vila de Santa Coloma hasta la Plaza de Catalunya de Barcelona sólo hay 8 kilómetros, por lo que su excelente comunicación con la ciudad condal es un factor básico que explica el crecimiento demográfico de personas procedentes de diferentes lugares.

La evolución de la población es muy progresiva, ya que hasta la década de los 40 las calles de Santa Coloma no cuentan ni con asfalto ni con alumbrado público, sufre un fuerte déficit de servicios básicos. Sin embargo, entre 1950 y 1975 se produce una gran metamorfosis: en aquellos 25 años, la ciudad pasa de 15.000 a 135.000 habitantes. Este alto crecimiento es consecuencia de la llegada de miles de familias, en su mayoría del sur de España, que llegan a Catalunya con el objetivo de forjarse un futuro de bienestar, es la denominada “primera migración autóctona”. La Santa Coloma de aquellos años se caracteriza por ser una “ciudad dormitorio”, porqué a pesar del gran volumen de población, tiene un carácter esencialmente residencial, muchos viajan diariamente a trabajar a la ciudad condal. El término de ciudad dormitorio se pierde a causa del crecimiento urbano que ha unido a las dos comunidades -Barcelona y Santa Coloma de Gramenet- dando lugar a una población bien comunicada y con recursos.

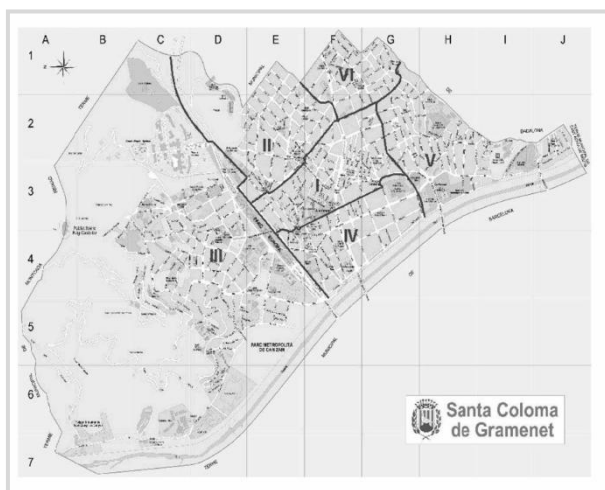
Actualmente, la población de Santa Coloma⁸¹ es de 120.845 habitantes y con una extensión de 6,57 km² divididos en 6 distritos y 13 barrios con las siguientes características:

DISTRITOS	CARACTERÍSTICAS	BARRIOS
Distrito I	Extensión: 51 ha Densidad: 419 hab/ha Población: 22.167 (13,70% del total)	Centre Can Mariner
Distrito II	Extensión: 38 ha Densidad: 413 hab/ha Población: 15.737 (9,75% del total)	Cementiri Vell Riera Alta Llatí
Distrito III	Extensión: 155 ha	Singuerlín

⁸¹ Los datos que se muestran son del año 2005 y se han obtenido en el Anuario 2005 del Ayuntamiento de Santa Coloma de Gramenet. Este anuario está disponible en el anexo B-IV de esta investigación.

	Densidad: 126 hab/ha Población: 19.494 (39,54% del total)	Guinardera Les Oliveres Can Franquesa
Distrito IV	Extensión: 52 ha Densidad: 441 hab/ha Población: 22.792 (13,21% del total)	Riu Sud Riu Nord
Distrito V	Extensión: 65 ha Densidad: 363 hab/ha Población: 23.415 (16,49% del total)	Santa Rosa El Raval Safaretjos
Distrito VI	Extensión: 29 ha Densidad: 592 hab/ha Población: 16.940 (7,31% del total)	Fondo

Cuadro 6.1 Relación de los distritos de la ciudad de Santa Coloma de Gramenet con los barrios



Mapa 6.2 Distribución de los barrios de la ciudad de Santa Coloma de Gramenet



Mapa 6.3 Distribución de los distritos de la ciudad de Santa Coloma de Gramenet

Esta población está caracterizada por un alto porcentaje de habitantes jóvenes. El aspecto más remarcable en cuanto a la procedencia de la población colomenca actual, es el lugar de nacimiento, ya que un 18% ha nacido fuera del Estado Español⁸². De esta manera, podemos decir que la construcción de Santa Coloma de Gramenet es fruto de dos corrientes migratorias: la autóctona (década de los 60) y la extracomunitaria (década de los 90 hasta la actualidad) quedando en la actualidad distribuida de la siguiente manera:

⁸² Dato obtenido del Anuario 2005 de la página web de la ciudad. Para más información, visitar www.grame.net

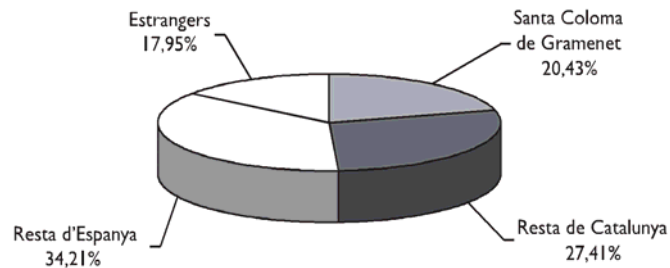


Gráfico 6.1 *Distribución de la población según el lugar de nacimiento*

En relación al *nivel de instrucción*, las generaciones más jóvenes de Santa Coloma tienen un acceso generalizado a la formación básica, a diferencia del escaso nivel de formación de la gente mayor. A pesar que progresivamente se observa un incremento del nivel de formación en las nuevas generaciones, continua siendo bajo el acceso a la formación media y superior.

En cuanto a la *actividad económica* de la ciudad, podemos observar que las principales actividades desarrolladas en el municipio están vinculadas, mayoritariamente a servicios (comercio y restauración) que aglutina el 57,4 % de la actividad económica. Muy por debajo se encuentran otras actividades como: otros servicios (11,5%), actividades profesionales (5,8%), construcción (3,6 %) y el sector del metal y la mecánica (2,7 %).

Respecto al *número de entidades ciudadanas*, funcionan 157 entidades, de las cuales 41 son de reciente creación. El carácter del conjunto de las entidades, que mantienen acuerdos de colaboración con el Ayuntamiento, es bastante heterogéneo y al mismo tiempo refleja la idiosincrasia de la juventud: multicultural y procedentes de clase media-baja. Sin embargo, cabe destacar la presencia de asociaciones tradicionales, regionales, infantiles, juveniles y de vecinos, entre las más representativas.

Las asociaciones tradicionales y regionales colaboran en mantener las raíces de quienes emigran de otras comunidades del Estado o del extranjero. También destacan las asociaciones de mujeres y las entidades abocadas a la convivencia intercultural. Se deduce un aumento de entidades de carácter intercultural -de 8 a 12- relacionado con el incremento de población extranjera.

Tal y como puede observarse en el Gráfico 6.2, la distribución territorial de las entidades pone de relieve su concentración en las áreas centrales:

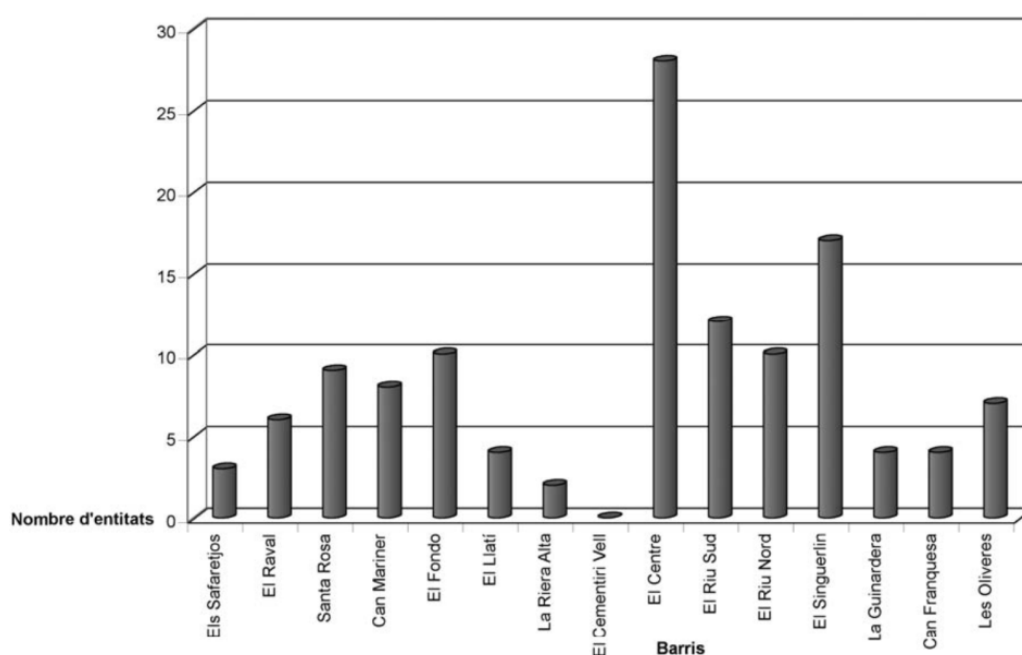


Gráfico 6.2 *Distribución de las entidades por barrios*

En la siguiente tabla, estas entidades se concentran, principalmente, en asociaciones de carácter tradicional y regional:

	Els		Santa	Can	El Fondo	El Llatí	La Riera	El Cementiri	El
	Safaretyos	El Raval	Rosa	Mariner			Alta	Vell	Centre
Assoc. tradicionals i regionals	-	-	1	2	1	-	-	-	11
Associacions infantils i juvenils	-	1	3	1	-	-	-	-	3
Associacions de veïns	1	1	1	1	2	1	1	-	1
Associacions i grups de dones	-	-	-	1	1	1	1	-	-
Convivència intercultural	-	2	-	1	2	1	-	-	-
Associacions i esplais de gent gran	1	1	-	1	1	1	-	-	-
Serveis socials	-	-	2	-	-	-	-	-	2
Arts escèniques	-	-	-	-	-	-	-	-	4
Difusió cult. i foment de la lectura	-	-	-	-	-	-	-	-	3
Disminucions	-	-	-	-	2	-	-	-	-
Associació general	-	-	1	-	-	-	-	-	-
Arts plàstiques	1	-	-	-	-	-	-	-	1
Drogodependències	-	-	1	-	-	-	-	-	-
Medi ambient	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Patrimoni	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Sanitat	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Sense dades	-	1	-	-	1	-	-	-	3
Total	3	6	9	8	10	4	2	-	28

Tabla 6.1 *Relación del tipo de entidades por barrios II*

Sin embargo, en lo que se refiere al barrio de Singuerlín (donde se encuentra el centro educativo RB), se mantiene cierto asociacionismo por la presencia, tanto de entidades tradicionales y culturales, como las destinadas a la infancia y a la juventud:

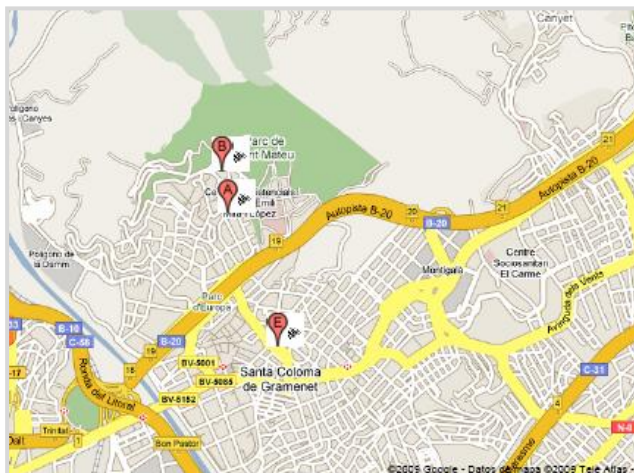
	El Riu	El Riu	El	La	Can	Les	Sense dades	Total ciutat
	Sud	Nord	Singuerlín	Guinardera	Franquesa	Oliveres		
Assoc. tradicionals i regionals	2	1	4	-	-	1	2	25
Associacions infantils i juvenils	1	2	3	1	-	-	4	19
Associacions de veïns	1	1	1	1	2	1	1	17
Associacions i grups de dones	1	2	1	1	1	3	-	13
Convivència intercultural	2	-	-	-	-	-	4	12
Assoc. i esplais de gent gran	-	-	1	1	1	1	-	9
Serveis socials	-	1	1	-	-	-	3	9
Arts escèniques	-	-	1	-	-	1	-	6
Difusió cult. i foment de la lectura	-	2	-	-	-	-	-	5
Disminucions	1	-	2	-	-	-	-	5
Associació general	-	-	-	-	-	-	4	5
Arts plàstiques	-	-	-	-	-	-	-	2
Drogodependències	-	-	-	-	-	-	-	1
Medi ambient	-	1	-	-	-	-	-	1
Patrimoni	1	-	-	-	-	-	-	1
Sanitat	1	-	-	-	-	-	-	1
Sense dades	2	-	3	-	-	-	15	25
Total	12	10	17	4	4	7	33	157

Font: Ajuntament de Santa Coloma de Gramenet, 2004

Tabla 6.2 *Relación del tipo de entidades por barrios I*

6.3 Descripción del contexto específico de intervención: El Centro Educativo RB

La ciudad de Santa Coloma de Gramenet cuenta con varios Centros Educativos de Secundaria, entre los cuales, está el instituto donde realizamos la validación del programa, el IES RB (señalado con A en el mapa), situado en el barrio de Singuerlín (12.687 habitantes), concretamente, en el distrito III de la ciudad de Santa Coloma de Gramenet. Este IES es un centro relativamente nuevo, inició su actividad el año 1998, y está formado por dos edificios, uno para cada etapa educativa (obligatoria y post-obligatoria) y cuenta con 41 profesores y profesoras, 415 alumnos/as y personal de administración y servicios.



Mapa 6.4 Ubicación del IES RB (marcado con A)

6.3.1 Principios, objetivos y organización educativa del centro

Los **principios pedagógicos** del Centro Educativo que caracterizan al ciclo de secundaria que nos concierne (2º ciclo ESO), son los siguientes:

- No impartir más de 9 materias simultáneamente para evitar la dispersión.
- La distribución de las materias optativas es progresiva.
- Se prioriza el trabajo de las materias instrumentales (lenguas y matemáticas) con grupos de refuerzo y desdoblamiento.
- Se ha acordado mantener un equipo docente estable durante todo el ciclo.
- Se refuerza especialmente la actividad tutorial en estos dos años.
- Se atribuye mucha importancia a las actividades relacionadas con el aprendizaje autónomo y el trabajo en equipo.

Cuadro 6.2 Principios pedagógicos del Centro para el alumnado de 2º ciclo de Secundaria

Con la aplicación de estos principios, se persigue en este alumnado el logro de los siguientes **objetivos**:

- Ser capaz de decidir qué opción de futuro es la más adecuada a sus capacidades e intereses.
- Adquirir los conocimientos adecuados para acceder en óptimas condiciones a los estudios post-obligatorios.
- Ser capaz de aplicar sus conocimientos en la resolución de los problemas habituales de su vida cotidiana.
- Ser capaz de coordinarse con los compañeros para llevar a cabo trabajos en equipo.
- Ser capaz de escoger críticamente aquellas opciones, valores y creencias que más favorezcan su desarrollo integral como persona.

Cuadro 6.3 *Objetivos a lograr en el alumnado de 2º ciclo de Secundaria*

A fin de llevar a cabo estos objetivos se implementan las siguientes **medidas pedagógicas**:

Por esto, durante este periodo:

- * Se aumenta la oferta de materias optativas tanto de refuerzo como las de ampliación, iniciación y orientación, en función de las demandas y necesidades de los alumnos.
- * Se ofrece en los últimos trimestres del ciclo bloques orientativos de materias optativas, que preparen los alumnos para las opciones posteriores.
- * Se incentiva el trabajo autónomo, mediante los contratos de aprendizaje.
- * Se centra la actividad tutorial sobre todo en la orientación hacia los estudios post-obligatorios.
- * Se fomentan las actividades de aprendizaje que impliquen trabajo en grupo.
- * Se da especial valor a las actividades que ayuden al alumnado a decidir sobre su futuro.
- * Y se trabajan casos y problemas relacionados con la vida cotidiana y el entorno, intentando que el alumno tome postura ante la situación y busque soluciones a partir de los conocimientos adquiridos.

Cuadro 6.4 *Medidas pedagógicas en el alumnado de 2º ciclo de Secundaria*

A **nivel organizativo**, el funcionamiento del centro se gestiona, principalmente, a través de los siguientes órganos⁸³:

- Los *Órganos de Gobierno*. Se distingue entre órganos unipersonales y órganos colegiados. El conjunto de órganos de gobierno unipersonales del centro constituye el personal de dirección conformado por: el director/a, el jefe de estudios, el secretario, el coordinador pedagógico y aquellos que la normativa del Departamento de Educación determina legislativamente.
Los órganos colegiados de gobierno de los institutos de educación secundaria el Consejo Escolar del centro y el Claustro de profesores, de acuerdo con lo que establece el artículo 42 del ROC (Reglamento Orgánico de Centros).
- *Órganos de Coordinación*. Se diferencia entre los órganos colegiados de coordinación, formado por los departamentos, seminarios didácticos y la Comisión Pedagógica; y los órganos unipersonales de coordinación formados por el Jefe de Departamento, el Coordinador de Ciclo y los Coordinadores temáticos (por ejemplo, el Coordinador de informática).
- *Órganos de atención y seguimiento del alumnado*, formado por el profesor tutor, el equipo docente, y psicopedagógico y la Comisión de atención a la diversidad.

Cuadro 6.5 *Órganos de gestión del Centro Educativo*

En cuanto a la distribución del alumnado en los grupos-clase, a excepción de casos muy puntuales, deberán tener ratios reducidas: entre 15 y 20 estudiantes en los créditos variables, y entre 20 y 30 alumnos/as en los créditos comunes.

La creación de los grupos-clase tiene un carácter heterogéneo pero no aleatorio; se rige por el criterio equilibrado de la diversidad en cuanto: el sexo, el nivel académico y la escuela de procedencia. Cabe mencionar que, a pesar que se tiene en cuenta que el alumnado con necesidades educativas especiales se distribuya entre los diferentes grupos-clase, se han organizado grupos exclusivamente de alumnado con tales necesidades.

⁸³ Si se desea conocer los objetivos y las funciones de cada uno de los órganos, se puede consultar el PEC y el RRI del centro educativo en los anexos B-I y B-II.

Se apuesta por ratios bajas para propiciar una mejor relación profesor-alumno, adecuarse mejor a las aulas y permitir más accesibilidad a los equipamientos de que dispone el instituto: laboratorios, aula de informática, de tecnología, de plástica, etc.

En relación a la *distribución del tiempo*, el centro educativo reparte los contenidos académicos en tres tipos:

- a) Unas *franja horarias* que permita al alumnado escoger y cursar créditos optativos de orientación, ampliación, profundización y de refuerzo instrumental, a la vez que posibilite la ayuda personalizada en casos específicos por parte del profesorado de las diferentes áreas.
- b) Unas *franja horarias de áreas instrumentales* que permita crear grupos flexibles para atender el alumnado con dificultades.
- c) Unas *franja horarias de actividades globalizadas* orientadas a los alumnos con dificultades de aprendizaje y problemas conductuales.

Otro aspecto a destacar a nivel organizativo, son los *espacios del centro*. Solamente con la autorización del conserje o de un profesor se podrá acceder al área de despachos, departamentos y biblioteca y, por ningún motivo, el alumno se estacionará en los pasillos de esta zona, ni entrará en conserjería. Normalmente, los alumnos accederán al centro a través de la puerta de entrada que da directamente a los patios, los cuales comunican por el interior del edificio.

6.3.2 Claves metodológicas

A nivel metodológico, el centro educativo se define por tres aspectos principales:

- Un centro innovador y activo

El IES RB goza de diversos proyectos y programas como:

* *La Escuela Verde*. Desde 2003 el IES RB tiene el distintivo de Escuela Verde. Este distintivo se traduce en que parte de la energía del centro procede de placas solares. Además tienen un invernadero donde hacen cultivo ecológico, colaboran con el mantenimiento del parque de la Serra de Marina (recogida selectiva de residuos). Trabajan la educación ambiental en las tutorías y en otras materias.

**Proyecto Solidario en los campamentos saharauí de Dajla*. Este proyecto permite educar en valores al alumnado y, a la vez, conocer otras culturas, convivir con el pueblo saharauí y compartir con ellos sus ilusiones y sus problemas.

**Banco de libros*. El Ayuntamiento, en colaboración con el Departamento de Educación de la Generalitat de Catalunya, cede ayudas dirigidas al alumnado para los libros de texto, lecturas complementarias y material socializado. Con este programa se pretende reducir la totalidad del coste de los libros de texto para las familias, así como educar en el cuidado del material escolar y fomentar la participación en proyectos colectivos. Este programa se ha iniciado este curso escolar, con la intención de conseguir el 100% del reciclado de los libros de texto.

**Programa Salud y Escuela*. El centro dispone de una enfermera que visita el centro los jueves por la mañana para ayudar al alumnado en aquellos aspectos de salud que se crean oportunos. Asimismo, puede aconsejar en materia de alimentación, prevención, salud, etc. Este servicio se ofrece al alumnado que quiera realizar alguna consulta personalizada o necesiten cualquier tipo de orientación en temas de salud.

**Programa de Mediación Escolar*. El centro dispone del servicio de mediación, proyecto iniciado este curso escolar con el objetivo de aumentar la capacidad colectiva que favorezca la convivencia, prevenir los conflictos en el centro y saber tratarlos cuando se producen, tanto en las aulas como en las relaciones entre el alumnado.

Cuadro 6.6 *Proyectos y programas del IES RB*

- Atención a la diversidad

Es un centro educativo que apuesta por la atención a la diversidad del alumnado y tiene una Comisión específica para ello. Cabe destacar que, así como nos indica la directora (entrevista directora, 2: 11), el centro hace especial hincapié en 1º ESO adaptando la estructura del curriculum según las necesidades del alumnado.

- Evaluación

El centro apuesta por 1) *evaluación continua*, basada en una observación sistemática del proceso de aprendizaje; 2) *evaluación global*, que verifique el logro de objetivos dónde estén presentes los tres núcleos de contenidos (hechos, conceptos y sistemas conceptuales, procedimentales y valores, actitudes y normas); 3) *evaluación diversificada*, ha de ajustarse a la diversidad del alumnado; 4) *evaluación coherente*, se debe corresponder con las actividades de enseñanza-aprendizaje, tanto por la forma como por los objetivos a lograr con estas actividades; 5) *evaluación integradora*, debe referirse, en última instancia, a los objetivos generales de la etapa; y 6) *evaluación recíproca*, es necesario promover actividades mediante las cuales el alumnado exprese su opinión sobre la acción educativa del profesorado, la orientación global del curso y su propio proceso de aprendizaje.

La evaluación contempla todo el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado: la evaluación inicial, formativa y sumativa, incluyendo actividades de autoevaluación y coevaluación para que el alumnado aprenda y se habitúe a controlar su propio proceso de aprendizaje y adquiera criterios valorativos desarrollando un razonamiento crítico. El alumnado debe conocer los contenidos, los criterios y los mecanismos por los cuales se les evaluará. Se tienen en cuenta las necesidades e intereses del alumnado y se deben realizar diferentes pruebas de evaluación (trabajos, ejercicios, pruebas objetivas, controles...) a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Se pueden realizar contratos de aprendizaje; se trata de compromisos suscritos voluntariamente con el objetivo de mejorar en algún aspecto su formación escolar en un término preciso de tiempo. La propuesta puede venir del propio alumno, de sus padres o de algún miembro del equipo docente, pero en cualquier caso, tendrá que contar siempre con la voluntariedad del alumno/a. Cada contrato se incorpora en la documentación académica del estudiante. Al

finalizar el ciclo (14-16 años), se revisará el resultado de los contratos realizados y se estudiará su repercusión en el expediente definitivo.

Con respecto a los **recursos**, el instituto ofrece semanalmente actividades extraescolares y goza de una variedad de recursos:

- Biblioteca. Se puede usar durante el recreo si está atendida por un monitor/a o bibliotecario/a autorizado y en las horas que el alumno no tenga clase con la autorización del profesor de guardia, a quien tendrá que acudir para consultar los libros de los estantes. Nunca un alumno podrá permanecer en la biblioteca si se han iniciado sus clases.
- Laboratorios, aula de tecnología y aula de plástica, están ubicados en el edificio A, y sólo podrán usarse con un profesor/a presente.
- Sala de informática con conexión a Internet. Esta sala está atendida por un monitor, dónde el alumnado puede buscar información y recursos adicionales para progresar de manera autónoma en su aprendizaje, y puede ser utilizada por la tarde sólo para alumnado con carné de AMPA.
- Servicio de mediación escolar para la prevención y la resolución de los conflictos que se generen dentro y entre la comunidad educativa.
- Buzón de sugerencias en la entrada del centro con la finalidad de recoger las opiniones del alumnado.
- Servicio de bar y comedor. También se encuentra en el edificio A y podrán ser utilizados por los alumnos el horario establecido, no estando permitido acudir entre clase y clase.

Cuadro 6.7 Recursos del Centro Educativo RB

6.3.3 Mis primeras impresiones

El 19 de enero de 2006 la investigadora entra por primera vez al centro educativo. La sensación que percibo es la de un edificio frío y poco cuidado, a pesar de haber sido construido en el año 1998. Otra sensación es la de seguridad máxima, ya que para entrar he tenido que tocar dos timbres de acceso. El ambiente es poco cálido y más bien aburrido, las paredes están vacías, sin exposición de trabajos ni comunicaciones. Este aspecto resulta un primer

indicador que podría explicar una posible falta de identificación del alumnado con el centro, implicando así un bajo sentimiento de pertenencia en cuanto al espacio físico se refiere.

Una vez he entrado en el centro, me he dirigido a la conserje preguntando por el profesor J. Muy amablemente me ha dicho que iría a buscarlo, que seguramente estaría en la sala de profesores. Mientras esperaba que viniera J me he dado un paseo por la entrada y he visto que tienen un servicio de mediación por un cartel que hay colgado en una columna. Debajo de este cartel también hay un listado de profesorado, alumnado (2 alumnos por línea) y padres y madres encargados de llevar a cabo los procesos de mediación. Esto nos indica una actitud participativa del centro hacia la resolución de conflictos, ya que implica a todos los agentes que integran la comunidad educativa.

También he visto un “buzón de sugerencias” en formato caja de cartón, con una ranura estrecha y alargada en el medio para que el alumnado pueda depositar sus quejas, sugerencias, opiniones... con respecto a la convivencia en el centro.

Durante mi estancia en el centro, visito la cantina y la sensación que tengo es, de nuevo, un espacio frío y poco acogedor. Es una sala muy grande y vacía en cuanto a elementos identitarios se refiere. Los cocineros, muy amables, parecen tener muy buena relación con el profesorado por el tipo de comunicación fluida y calmada que mantienen.

Un centro en la periferia de Santa Coloma: dificultades de acceso

He llegado al centro en transporte público, lo cual me ha permitido constatar la extensa distancia entre el instituto y el centro de Santa Coloma de Gramenet (entre 20' y 30' en autobús). La línea de autobús que llega hasta el IES es poco frecuente con respecto a otras y las calles son muy empinadas y de difícil acceso. El centro se ubica en la periferia de Santa Coloma. El tipo de construcción del barrio es sencillo, casas y bloques de pisos humildes (típicas de

barrio obrero). En los edificios hay colgados carteles y pancartas (hechas por los propios vecinos) que pone “Antena NO”. Durante el trayecto me he fijado que no hay centros cívicos o de otra índole, ni mucho comercio. Finalmente, cuando he llegado al IES, que es la última parada del autobús, he confirmado no sólo su lejanía, sino que la movilidad en transporte público resulta pesada y poco ágil.

Esta percepción es compartida por la conserje:

“Le hago un comentario con respecto a la frecuencia del autobús. Ella me dice que hay muy poca, y que sobre todo depende de la hora por un tema de tráfico” (Diario de campo, 1: 69).

Así como también por la directora del centro:

“Yo pienso que aquí quedamos aislados, bastante aislados de Santa Coloma. O sea, lo que es el centro sí que hay recursos, hay muchas cosas, y aquí arriba, todo el tema de transporte, por ejemplo, el subir y el bajar, queda un poco aislado. Son chicos que por lo general ya les cuesta utilizar los recursos que tienen a su alcance, y lo que les cuesta horrores es ya ir a Barcelona (...)” (Entrevista directora, 2: 56).

La segunda entrada al centro educativo es la realización de la entrevista a la directora. Coincide con el cambio de clase y puedo ver como los pasillos están llenos de vida. Veo al alumnado del centro, quienes me miran extrañados porque no saben quién soy, no me ubican, pero no me preguntan nada. El alumnado está alborotado, muestra nerviosismo e intranquilidad. Saltan, corren, gritan, se empujan... un ambiente ruidoso. Pero parece que, entre ellos, esto no molesta, es normal, una forma de comunicación y relación ya establecida. El profesorado parece hacer caso omiso al comportamiento del alumnado, no les dicen nada. Sí que algún alumno se dirige a alguno de ellos para preguntarle si ya tiene las notas del examen. Mientras espero a la directora, tengo que ir esquivando al alumnado para no recibir ni golpes ni

empujones debido al ambiente alborotado. Sin embargo, entre ellos, cuando uno no me ve, otro le avisa que tenga cuidado.

Terminada la entrevista, me encuentro con J y, ambos nos cruzamos con otro profesorado y con la conserje. J me presenta como una profesora de la UB que está llevando a cabo una investigación. Todo el profesorado que voy conociendo me hace comentarios del tipo *“Suerte”, “Ánimo, es un grupo guerrero y conflictivo”, “A ver si puedes conseguir algo, porque son un desastre”, “Con estos no hay nada que hacer”, “son unos cafres”, “Que si mi objetivo es que ellos logren aprender esto, lo tengo muy complicado. “Con ellos es una batalla perdida, no se puede pedir peras al olmo”...* La conserje no me dice nada con respecto al alumnado, pero si se muestra muy amable al brindarme su disponibilidad y ayuda para cualquier cosa que necesite.

Sin duda, las características descritas por el profesorado sobre el grupo-clase representan para mí todo un reto a afrontar.

6.4 Descripción del grupo-clase donde se validará el programa

Una vez hemos descrito el centro educativo: ubicación, rasgos identitarios, caracterización del contexto socio-económico y cultural y la entrada al escenario, a continuación nos centramos en mi entrada al grupo-clase, así como la descripción detallada del mismo.

6.4.1 Mi presentación al grupo-clase

Respecto a la entrada al aula y a la toma de contacto con el alumnado participante de la investigación, cabe mencionar que ya lo conozco previamente, (tanto las características generales del grupo, como las particulares de cada uno de los alumnos y alumnas) a través de la información recogida de los informes del alumnado facilitados por J y de las charlas mantenidas con el profesor en diferentes encuentros.

La entrada al escenario de la investigadora es un proceso, inicialmente, negativo pero que, poco a poco, va cambiando. Este primer impacto negativo se debe al modo en cómo la propia investigadora es presentada como “una profesora de la Universidad de Barcelona que va a observarles durante unos meses hasta finalizar el curso”. Esta entrada al escenario resulta negativa, ya que el alumnado se siente observado por alguien extraño, y desconoce el objetivo de dicha observación. Es cierto que, a pesar de ser un grupo acostumbrado a la intervención de profesorado que realiza las prácticas del CAP (Certificado de Aptitud Pedagógica), esto fomenta una autopercepción grupal negativa del grupo ya que se sienten “etiquetados negativamente”. A pesar de esta impresión inicial, esta situación va cambiando a lo largo de los días, ya que la investigadora va ganándose la confianza del grupo. Este cambio está motivado, en parte, por la actitud siempre dispuesta y amable que brinda el profesor-tutor a la investigadora, facilitándole todo tipo de información respecto al alumnado antes, durante y después del transcurso de las sesiones. Pero una de las causas determinantes es el clima generado en el aula con las dinámicas y con los cuestionarios. Este clima facilita que la actitud del alumnado hacia la investigadora cambie considerablemente debido a la cotidianidad presencial.

6.4.2 Un grupo etiquetado como “conflictivo y con bajo rendimiento e interés académico”

Este grupo-clase se caracteriza por ser la clase del centro etiquetada como “conflictiva” porque presenta muchas particularidades en cuanto a su actitud y a su nivel de aprendizaje. Es un grupo formado inicialmente por 9 alumnos/as, pero en el segundo trimestre sólo quedan 8, ya que, tal y como hemos comentado con anterioridad, uno fue expulsado en el primer trimestre. J nos explica que el motivo de crear un grupo tan reducido es el fracaso de estos estudiantes el curso anterior. En el Claustro, se propone realizar un grupo de aprendizaje lento con el fin de conseguir un nivel de aprendizaje y un ritmo de

trabajo adecuado para que, aquellos que pasen de curso, puedan seguir el ritmo en 4º. Es en el Claustro donde se pregunta quién tiene interés en ser tutor de este grupo. Según J, nadie quiere serlo y él se propone como candidato. Le entusiasma la idea porque lo considera un reto profesional. La directora nos relata en la entrevista el porqué de esta decisión:

“A ver, la apuesta, yo no sé si nos hemos salido o no, era que había un grupo de chicos que el problema que tenían (se ríe) no era digamos de coeficiente intelectual o de capacidad, sino más anclados en el sistema educativo de metodologías y eso. Y entonces nos pareció que tenerlos en un grupo más reducido de alumnos más o menos de las mismas características los podíamos estirar y el objetivo era no renunciar a ningún contenido, pero adaptemos la metodología. Eso pienso que lo hemos conseguido muy a medias, ahora tenemos que hacer la valoración total del grupo, pero yo pienso que no hemos logrado crear un buen ritmo de trabajo. Los chicos estos han ido a ver cómo podían ralentizar todo el ritmo, como podían parar, trabajar la ley del mínimo esfuerzo y que no...” (Entrevista directora, 2: 34).

Sin embargo J resalta que esta intencionalidad de formar un grupo reducido para intentar mejorar el rendimiento y la motivación del grupo, inicialmente funcionó, pero a medida que avanza el curso comienza a vislumbrar un cambio negativo. En sus propias palabras: *“Ha sido un trimestre horroroso, lleno de conflictos. Empezamos muy bien, con entusiasmo y muchas ganas de trabajar, pero a estas alturas, la valoración no está siendo nada positiva. El alumnado no tiene interés por aprender, es muy complicado. Ahora que hemos expulsado al peor de todos a ver si el segundo trimestre empieza mejor. Porque este chico era un desastre, era demasiado conflictivo. Ya no volverá más al centro y quizás así el alumnado esté más tranquilo” (Diario de campo, 1: 6).*

J nos advierte de la dificultad que presenta este alumnado de 3º B y su falta de interés en el estudio, su baja participación y el alto índice de absentismo escolar, entre otros aspectos, puede complicar la validación del programa. Esta

falta de interés por el estudio se evidencia en el cuadro 6.8⁸⁴, donde las mayores motivaciones hacia el estudio académico son: la imposición familiar y tener una profesión que les dé dinero:

Porque me gusta los temas	0,5
Porque me obligan mis padres	2,7
Para sacar buenas notas	2
Porque no quiero que me pongan a trabajar	0,8
Porque si no, me aburriría	1,5
Porque quiero conseguir cualquier profesión en la que se gane mucho dinero	2,7
Porque la sociedad necesita personas bien formadas	1,1
Porque me gusta como el profesor/a explica la asignatura	1,1
Porque es útil lo que aprendo	2,2
Otras: Quiero acabar cuanto antes	0,1
Otras: Porque me insisten mucho los profes	0,1

Cuadro 6.8 *Motivos para estudiar*

Así como se ha mencionado anteriormente, la valoración que tiene el profesorado del centro hacia este grupo-clase no es muy positiva. Cuando les comento que vamos a validar el programa en 3º B, realizan comentarios que evidencian una valoración muy negativa en diferentes aspectos:

“Suerte”(...), “Ánimo, es un grupo guerrero y conflictivo”(...), “A ver si puedes conseguir algo, porque son un desastre” (Diario de Campo, 1: 11).

“Con estos no hay nada que hacer”, “son unos cafres”, “Que si mi objetivo es que ellos logren aprender esto, lo tengo muy complicado. “Con ellos es una batalla perdida, no se puede pedir peras al olmo” (Diario de Campo, 1: 133).

Esta valoración coincide con la que el propio tutor hace del grupo al considerarlo *“el grupo cafre”* (Diario de campo, 1: 50).

Esta valoración negativa se pone de manifiesto, no sólo en el profesorado, sino también en el otro grupo-clase de 3º (con quien vamos a realizar las pruebas piloto de las técnicas de recogida de información), caracterizado por su interés

⁸⁴ Esta tabla hace referencia al análisis de la pregunta 18 del cuestionario 2.

hacia el estudio académico, por el bajo nivel de conflictos y por su alta participación en las actividades del centro:

“Les digo que solicito de su ayuda. (...) Es entonces cuando algunos de ellos hacen comentarios del tipo “¿Con esos también vas a trabajar? Pues si no saben ná. Son los tontos del instituto. Se portan muy mal, no vas a poder hacer nada. Ya lo verás. Antes había uno que era muy malo, pero ahora ya se fue” (Diario de campo, 1: 56).

6.4.3 Caracterización del alumnado del grupo diana

Durante la aplicación de los instrumentos y las estrategias de recogida de información, se puede hacer una primera aproximación de las características que definen a algunos alumnos del grupo-clase con quien vamos a validar el programa⁸⁵:

El alumno S

Destaca por sus continuas intervenciones, tachado por el profesor y sus compañeros de “pesao”. J le describe como una persona con mucha falta de autocontrol. Ha sido expulsado tres días por dos partes leves, aunque el hecho de que haya destrozado el huerto del centro ha sido el detonante de su expulsión. S toca la batería en un grupo de música. El centro educativo cede un espacio al alumnado del centro que toca instrumentos musicales, a compartir por el resto de compañeros del centro y así ensayar, pero S no hace uso de este espacio.

El alumno Al

Es el único estudiante que muestra dificultad en la realización de los cuestionarios. J comenta que Al tiene problemas de lecto-escritura. Explica que en 4º de primaria tuvo problemas con una profesora y entonces tomó una actitud de negación hacia la tarea académica. No quería ni leer ni escribir. Ha

⁸⁵ Con la finalidad de preservar el anonimato del alumnado, hemos adjudicado iniciales a cada alumno.

ido “haciendo”, repitiendo algún que otro curso. Es por este motivo que parece que le cuesta tanto hacer las tareas. J tiene reuniones de seguimiento con la madre de Al. Algunas de las cuestiones que surgen en las entrevistas son: el bajo rendimiento del alumno, la falta de responsabilidad en las tareas, el absentismo escolar, el poco interés por el estudio y la falta de compromiso e implicación.

El alumno C

Manifiesta un carácter introvertido que impide la participación en clase favoreciendo su aislamiento. Tiene diabetes y le cuesta aceptar su enfermedad.

El alumno B

Es un estudiante que muestra una actitud pasiva y de dejadez. No manifiesta ningún interés por el estudio, sin embargo parece ser un chico con mucho potencial intelectual.

El alumno A

A es un alumno que parece estar en una contradicción continua. Por un lado, tiene interés por aprobar y pasar de curso, sin embargo, las relaciones con algunos/as profesores/as contradicen este interés mostrando una actitud de rechazo hacia el estudio.

La alumna H

H es la única chica del grupo-clase. El resto de compañeros la cuidan mucho y ella parece ser la líder del grupo.

El alumno Jj

Jj es un chico que destaca por su alto índice de absentismo escolar, tiene una actitud pasiva en clase, muestra mucha dejadez y poco interés por el estudio; tiene dificultades de aprendizaje.

El alumno T

T pasa desapercibido en clase, asiste muy poco y muestra dificultades en el aprendizaje.

6.5 Coordinación de la aplicación y ajuste del programa

Una vez seleccionado el centro educativo RB para la validación del programa “Del Centro Educativo a la Comunidad” a partir del 2º trimestre del curso escolar 2005-2006, mantuvimos una serie de reuniones y encuentros, tanto físicos como virtuales (vía telefónica y correo electrónico) entre las directoras de tesis, el profesor J y la investigadora, con la finalidad de coordinar la aplicación del programa y reajustar su diseño⁸⁶.

A continuación se presenta una tabla de registro que recoge: sesiones de coordinación, día, lugar y objetivos:

Sesiones	Día	Lugar	Objetivos
Directoras tesis, profesor e investigadora	12 diciembre 2005	Universidad de Barcelona	Viabilidad y aplicación del programa
Profesor, directora del centro e investigadora	19 enero 2006	Centro Educativo	Análisis de la adecuación y viabilidad de la aplicación del programa
Directora centro, profesor e investigadora	26 enero 2006	Centro educativo	- Entrevista directora - Calendario y condiciones para la aplicación del programa
Directoras de tesis, profesor e investigadora	2 febrero 2006	Universidad de Barcelona	- Ajustes del programa - Aplicación piloto y al grupo-clase de los instrumentos y estrategias de recogida de información - Establecimiento de los roles de la investigadora y de J en el aula - Aplicación piloto de las técnicas de diagnóstico
Profesor e investigadora	6 febrero 2006	Centro educativo	Evaluación diagnóstica del alumnado: aplicación de los cuestionarios
Profesor e	13-17 febrero	Centro	Evaluación diagnóstica del alumnado:

⁸⁶ En el anexo C-III de este estudio se puede ver el registro de los acuerdos en las sesiones de coordinación.

investigadora	2006	educativo	aplicación de las “dinámicas de aula”
Profesor e investigadora	17 febrero 2006	Centro educativo	Finalización de la aplicación de los instrumentos y estrategias de recogida de información
Profesor e investigadora	20 febrero-2 junio 2006	Centro educativo	- Aplicación del programa ⁸⁷
Profesor e investigadora	9-14 junio 2006	Centro educativo	- Valoración de los resultados de la aplicación del programa

Tabla 6.3 Registro de la información sobre las sesiones de coordinación de aplicación del programa y su reajuste final

6.6 A modo de conclusión

La validación del programa “Del Centro Educativo a la Comunidad” se lleva a cabo en el IES RB de Santa Coloma de Gramenet, en concreto, en el barrio de Singuerlín. La elección del centro se rige por los criterios de accesibilidad y de interés hacia la implementación del programa. El IES RB cumple ambos criterios en la medida que el profesor J colabora en el diseño del programa y es profesor de este centro, por lo que tanto el interés hacia la validación del mismo como el acceso al centro están garantizados.

El IES RB se caracteriza por ser un centro educativo innovador y activo, siendo una evidencia los proyectos que llevan a cabo; con sensibilidad hacia la atención a la diversidad, y una actitud frente a la evaluación desde una perspectiva continua (inicial, formativa y sumativa), global, diversificada, coherente, integradora y recíproca. Esta institución abarca las dos etapas de la educación secundaria: la obligatoria y la postobligatoria, siendo la primera el marco de la validación del programa. Concretamente, nos centramos en una clase de estudiantes del curso de 3º ESO (2º ciclo de la ESO), ya que el profesor J es tutor de un grupo.

⁸⁷ Se llevaron a cabo 33 sesiones en total entre trabajo en el aula (con una duración de 1 hora cada sesión) y trabajo en la comunidad.

A nivel grupal, este alumnado se caracteriza por su alto absentismo escolar, es considerado como conflictivo y con un bajo rendimiento e interés hacia el estudio académico. Estas mismas características fueron las que el alumnado presentó a nivel individual finalizado el curso anterior, lo que supuso al profesorado plantearse el hacer una clase para que este alumnado pudiera reengancharse al sistema educativo. Al inicio de curso, tanto la ilusión como la motivación del alumnado y del profesorado conllevó una alta implicación de todos/as hacia un óptimo proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, esto va cambiando a medida que transcurre el curso; el alumnado empieza a construirse una imagen negativa de sí mismo, tanto a nivel individual como colectivo, en la medida en que se sienten etiquetados como el alumnado “conflictivo y con malas notas”. Las ilusiones y las motivaciones iniciales van decayendo, transformándose en un valoración negativa hacia el grupo-clase, tanto por parte del alumnado como del centro educativo.

Ante esta situación, nos planteamos la validación del programa como un reto de cambio y transformación del alumnado en el centro educativo, considerando las óptimas condiciones que me brinda el centro educativo como una oportunidad para llevarlo a cabo.

capítulo 7

EVALUACIÓN INICIAL: ADECUACIÓN Y VIABILIDAD DEL PROGRAMA AL CENTRO

Introducción

En los capítulos anteriores se ha presentado la elección del centro educativo y la entrada al escenario. En este capítulo nos centramos en la parte propiamente empírica del trabajo, que consiste en la presentación de los resultados obtenidos en la primera fase de la investigación para la validación del programa “Del Centro Educativo a la Comunidad” diseñado.

El capítulo empieza recordando los dos primeros objetivos de investigación planteados en la fase inicial que hacen referencia al centro, con sus correspondientes cuestiones de evaluación y las estrategias y fuentes de recogida de información utilizadas para el análisis. Es importante señalar que, debido a la relevancia del objetivo 3 de la investigación (diagnóstico del alumnado en las dimensiones claves del programa), aunque también forme parte de esta fase de la investigación, se considera oportuno dedicarle un capítulo aparte.

Una vez presentado el planteamiento de análisis de los dos primeros objetivos de la investigación, a continuación se expone el análisis de los resultados obtenidos. Este análisis hace referencia a la *adecuación* de la conceptualización y el diseño del programa a las necesidades e intereses que presenta el centro educativo seleccionado, centrándonos en las necesidades que presenta y en los intereses que manifiesta; en su relación con la comunidad y en la existencia de espacios participativos en el centro.

Otro elemento de análisis en esta fase de la investigación es la *viabilidad* inicial del programa con el fin de conocer las posibilidades de realizarlo en la práctica y asegurar los requerimientos básicos que exige su implementación y desarrollo con el fin de analizar la disposición y facilitación de los recursos necesarios para su ejecución.

Por último, este capítulo concluye con una síntesis del análisis de la información obtenida que se complementa con una exposición gráfica de todos los elementos analizados en esta primera fase de la investigación.

7.1 Objetivos, cuestiones evaluativas y técnicas de recogida de información

De acuerdo con el modelo general de investigación presentado en el capítulo IV de este trabajo, la primera fase de la investigación evaluativa tiene como **objetivos:**

➤ <i>Adecuar el programa a los intereses y necesidades del centro educativo donde se va a aplicar. (OBJETIVO 1)</i>
➤ <i>Conocer la viabilidad inicial del programa que nos permita conocer las posibilidades de realizarlo en la práctica y asegurar los requerimientos básicos que exige su implementación y desarrollo. (OBJETIVO 2)</i>

Con la finalidad de responder a estos objetivos nos planteamos una serie de **cuestiones de evaluación** que guían la recogida y el análisis de la información de esta primera fase:

OBJETIVO 1	<p>¿Se adecua el programa a las necesidades, sensibilidades y expectativas del centro educativo?</p> <p>¿Cómo se plantea la relación del centro con la comunidad?</p> <p>¿Existe en el centro educativo espacios que fomenten la participación ciudadana?</p>
OBJETIVO 2	<p>¿En qué medida la Institución Educativa dispone y facilita los recursos necesarios para el desarrollo del programa?</p>

Para la obtención de los datos, hemos utilizado diferentes **estrategias y fuentes de recogida de información** de corte cualitativo con el objetivo de responder a las cuestiones planteadas desde un enfoque crítico que nos permiten conocer la adecuación y la viabilidad del programa:

Estrategias	Fuentes
Entrevista semiestructurada	Directora Centro Educativo
Diario de campo	Observaciones Sesiones de Coordinación
Análisis documental	PEC y RRI

Cuadro 7.1 Estrategias y fuentes de recogida de información (evaluación inicial)

A continuación, exponemos los resultados obtenidos con el análisis de la información obtenida en el primer objetivo de la investigación.

7.2 Adecuación del programa a las necesidades e intereses del centro educativo

Iniciamos el análisis de los resultados obtenidos en la evaluación inicial del programa con la adecuación de su conceptualización y diseño a los intereses y necesidades del centro educativo donde se aplica, respondiendo, de esta manera, al objetivo 1 de la evaluación inicial de esta investigación:

OBJETIVO 1. Conocer la adecuación del programa a los intereses y necesidades del centro educativo donde se va a aplicar

Para facilitar la comprensión del análisis realizado, vamos a dar respuesta a cada una de las cuestiones de evaluación planteadas en este objetivo.

7.2.1 ¿Se adecua el programa a las necesidades, sensibilidades y expectativas del centro educativo?

Los diferentes elementos analizados que dan respuesta a las necesidades e intereses del centro educativo para la adecuación del programa, se clasifican en tres dimensiones claves (práctica democrática de centro, valores ciudadanos y competencias ciudadanas). Para una mayor comprensión de cada una de estas dimensiones, destacamos los aspectos claves que facilitan su lectura:

Dimensiones	Aspectos claves
Práctica democrática de centro	<ul style="list-style-type: none"> - Hacia una metodología participativa - Desarrollo de la capacidad crítica y de reflexión - La evaluación, un asunto de todos/as - La elaboración de la normativa de centro, competencia del equipo directivo - Algunos temas “pendientes”

Valores ciudadanos	<ul style="list-style-type: none"> - Cohesión y reflexión para el desarrollo de los valores democráticos - Relación profesorado-alumnado: diferentes códigos comunicativos - Relaciones horizontales - Fomentando el sentimiento de pertenencia al centro - Teniendo en cuenta la diversidad del alumnado - La homogeneidad versus la heterogeneidad en la creación de los grupos-clase - Compromiso con las normas y los valores de la ciudadanía - La solidaridad, un valor que define el IES RB - El trabajo educativo, una responsabilidad de todos/as - Favoreciendo la autoestima
Competencias ciudadanas	<ul style="list-style-type: none"> - La dimensión participativa - ¿Quién participa del proceso de toma de decisiones? - Hacia la mejora de la convivencia - ¿Cómo se resuelven los conflictos en el centro?

Cuadro 7.2 Aspectos que responden a las necesidades e intereses para la adecuación del programa al centro educativo

PRÁCTICA DEMOCRÁTICA DE CENTRO

Para analizar las sensibilidades, intereses y necesidades del centro educativo hacia la dimensión democrática del programa y así conocer la adecuación de su aplicación en el centro educativo, detectamos una serie de aspectos que permiten conocer el nivel de fortalecimiento de la democracia en el centro educativo.

Hacia una metodología participativa

Los principios pedagógicos del Proyecto Educativo de Centro (PEC) apuestan por una metodología *participativa*:

“Se procura que las actividades escolares sean flexibles y variables, que favorezcan su implicación y participación y que faciliten diferentes tipos y grados de ayuda” (PEC, 3: 14).

“- Fomentar las dinámicas de grupo, el trabajo en equipo y las relaciones intragrupalas y que el alumnado participe en la organización del aula” (PEC, 3: 89).

Esta metodología participativa también se evidencia con los diferentes proyectos que promueve y goza el centro educativo (Entrevista directora, 1: 4 y 2: 4 y RRI, 5: 29).

Paralelamente, Kaleidos.red (2003) afirma que una metodología participativa promueve un acceso directo a las relaciones sociales que favorece la autonomía de sus participantes. Por lo tanto, este tipo de metodología que promueve el centro, lleva implícito la apuesta por un *trabajo autónomo*, tal y como nos indica el PEC de la institución:

“1.9 Optamos por la potenciación de la autonomía y la sociabilidad. Se procura que el alumno desarrolle su capacidad de aprender por sí mismo y también la de trabajar en equipo. Pretendemos que el alumno aprenda a organizarse y a desarrollarse en el trabajo por sí solo y que sea capaz de establecer relaciones fluidas con los otros” (PEC, 3: 21).

“- Trabajar a fondo las técnicas de aprendizaje autónomo (aprender a aprender). (...) Fomentar los hábitos de autonomía en todos los terrenos” (PEC, 3: 34).

Otro de los aspectos que demuestran esta metodología en el centro es el *trabajo en equipo*:

“-Enseñar a los alumnos a realizar tareas muy diversas coordinándose con otros compañeros (aprender a trabajar en grupo)” (PEC, 3: 34).

“Sea capaz de coordinarse con los compañeros para llevar a cabo trabajos en equipo” (PEC, 3: 48).

“Fomentamos las actividades de aprendizaje que impliquen trabajo en grupo” (PEC, 3: 52).

Así como *la atención a la diversidad* que se manifiesta en el PEC:

“(...) Se trata de adaptar la metodología y los recursos a las características de los diversos alumnos para que cada uno de ellos desarrolle, en el mayor grado posible, sus capacidades. Para conseguirlo, se procura que las actividades escolares sean flexibles y variables, que favorezcan su

implicación y participación y que faciliten diferentes tipos y grados de ayuda (...)" (PEC, 3: 13).

Desarrollando la capacidad crítica y reflexiva

Esta metodología participativa va acompañada del desarrollo de la capacidad crítica y de reflexión del alumnado en la medida que los principios pedagógicos de centro apuestan por un *aprendizaje significativo* que pone en relación los conocimientos adquiridos y los previos:

"Optamos por el aprendizaje significativo. Se pretende que el alumnado descubra claramente qué sentido tienen los nuevos conocimientos que va adquiriendo. Por esto, se le enfrenta a situaciones y problemas que no pueda resolver con sus conocimientos previos que exijan la adquisición de otros nuevos (conflicto cognitivo-desequilibrio-equilibrio). De esta forma, las nuevas adquisiciones no son saberes artificiales que se retengan según las exigencias académicas, sino conocimientos que se incorporan sólidamente estableciendo relaciones con los conocimientos previos" (PEC, 3: 16).

Este fomento del juicio crítico en el alumnado también se pone de manifiesto en la elección de créditos variables a través de la reflexión con su *familia* y con el *profesor-tutor*:

"e) Elección del crédito. El tutor comenta con los alumnos la oferta global de los créditos destinados a su nivel. Los alumnos se llevarán a casa el dossier y reflexionarán con sus padres sobre las posibles elecciones. A continuación, el alumno se entrevista con el tutor y acuerda con la elección definitiva, ordenando todos los créditos variables según sus preferencias, en el impreso correspondiente. La intervención del tutor es decisiva en esta fase, recordando al alumno cuáles son sus necesidades prioritarias y aconsejándole las posibles elecciones" (PEC, 3: 5).

En cuanto a las familias, cabe mencionar que también se promueve su *participación reflexiva* para la mejora del sistema educativo:

"Los padres deben mantener un espíritu reflexivo respecto al sistema educativo y deben contribuir a mejorar aspectos y dinámicas. Un proyecto de

zona no se entiende si los padres no participan activa y reflexivamente. La consolidación del proyecto depende del consenso social que suscite” (PEC, 3: 121).

La evaluación, un asunto de todos/as

La evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado también resulta un elemento fundamental en el planteamiento de la práctica democrática de centro, en tanto que se percibe como un “todo”, desde una perspectiva global, ya que implica a las familias en el *seguimiento individual del progreso del alumno/a* con el fin de visualizar sus progresos y de valorar los aprendizajes adquiridos:

“- Hacer el seguimiento del progreso individual de cada alumno” (PEC, 3: 88).

“- Integrar al grupo en el proceso de evaluación” (PEC, 3: 97).

“- Hacer el seguimiento del progreso académico individual del alumnado” (PEC, 3: 99).

“-Seguimiento curricular individualizado mediante la convocatoria de Reuniones de seguimiento con los profesores del grupo (...)” (PEC, 3: 101).

Esta implicación en el proceso evaluativo del alumnado, también cuenta con su participación, en la medida que la evaluación adquiere un carácter *recíproco* entendido como:

“(...) el conjunto de actividades mediante las cuales el alumnado expresa su opinión sobre la acción educativa del profesorado, la orientación global del curso y su propio proceso de aprendizaje” (PEC, 3: 110).

La *reflexión* es otro de los aspectos que define la evaluación con el objetivo de desarrollar en el alumnado criterios valorativos:

“El profesorado debe diseñar e incluir, dentro de las actividades de enseñanza-aprendizaje y de evaluación, actividades de autoevaluación y de coevaluación para que el alumnado aprenda y se habitúe a controlar su propio proceso de aprendizaje y adquiera criterios valorativos desarrollando un razonamiento crítico” (PEC, 3: 109).

Por último, el establecimiento de valores comunes en el profesorado también caracteriza a la evaluación en cuanto a los criterios evaluativos se refiere:

“Unificar los criterios de evaluación. Todo manteniendo la autonomía de cada materia, sería necesario encontrar criterios más unificados sobre algunos temas, como por ejemplo la valoración del trabajo hecho durante el trimestre en la nota de la evaluación, la valoración del esfuerzo y la constancia en el trabajo, el sistema de recuperaciones, la progresión de los criterios (si hace falta) de un curso al otro, etc.” (PEC, 3: 73).

La elaboración de la normativa de centro, competencia del equipo directivo

La elaboración de la normativa del centro educativo resulta otro aspecto fundamental en la práctica democrática de centro en tanto que participan representantes de todos sus estamentos, tal y como nos expresa la directora de la institución:

“Hasta ahora lo elaboraba el equipo directivo y el profesorado y se aprobaba en el Claustro y en el Consejo Escolar. Que es como se procede con el Proyecto Educativo de Centro. En el Consejo Escolar están representados todos los estamentos: equipo directivo, profesorado, padres, alumnos y personal no docente como la conserje” (Entrevista directora, 2: 22).

Pero no sólo debe existir una participación colectiva en su elaboración, sino también debe ser conocida por todos los miembros de la comunidad educativa:

“Las normas de convivencia se deben dejar bien claras desde un principio (en las tutorías y en clase) (...)” (PEC, 3: 134).

Sin embargo, la participación del alumnado en su elaboración es parcial en cuanto al planteamiento que tiene el centro de cara a su reelaboración el próximo curso escolar:

“El RRI es un documento que es bastante marco (...), en septiembre, abriremos la parte de normas de convivencia, porque queremos implicar también al alumnado. Es una cosa arriesgada, bueno arriesgada, es un reto, de ver qué papel pueden tener y también es la manera de ganar en cohesión de centro y de participación (...) al menos que tengan la posibilidad, no de decidir qué se hace, porque esto sería falso, pero sí de decir la suya y como mínimo de poder reflexionar conjuntamente sobre el porqué de las normas. Habrá normas que ellos continuarán estando en desacuerdo, pero que como mínimo de poderles transmitir de porqué es así (...)” (Entrevista directora, 2: 20).

Esta manera de diseñar la normativa del centro pone de relieve las buenas intenciones del mismo, pero, la participación parcial del alumnado puede suponer que éste no la sienta propia y cercana, ya que no ha habido una participación en su elaboración, favoreciendo, así, que el alumnado la perciba y la viva como algo impuesto y esta percepción dificulta su asunción.

Cabe destacar también, el tipo de *sanciones* que contempla la normativa, ya que, en algunas ocasiones se priva al alumnado el derecho a la asistencia al centro educativo:

“h) Suspensión del derecho de asistencia en el centro o a determinadas clases por un periodo que no podrá ser superior a quince días lectivos, sin que esto comporte la pérdida del derecho a la evaluación continua, y sin perjuicio de la obligación que el alumno o la alumna realice determinados trabajos académicos fuera del centro, en el supuesto de suspensión del derecho de asistencia. El centro, mediante el tutor o tutora, entregará al alumno o a la alumna un plan de trabajo de las actividades que debe realizar y establecerá las formas de seguimiento y control durante los días de no asistencia al centro para garantizar el derecho a la evaluación continua” (RRI, 4: 67).

Algunos temas “pendientes”

En cierto modo, si tenemos en cuenta todos los aspectos analizados en su globalidad descritos en el RRI y en el PEC, podríamos decir que se evidencia una práctica democrática de centro. No obstante, los principios y la filosofía del mismo se plantean como una meta en cuanto a la práctica se refiere. Esto se detecta en tanto que la directora manifiesta una serie de aspectos pendientes a trabajar:

“(...) Siempre hay cosas que pienso que no he conseguido hacer como cohesión de centro, optimización de trabajos, enraizar algunos proyectos en la vida cotidiana del centro... (...) todo el tema de renovación pedagógica o de unidad pedagógica (...)” (Entrevista directora, 2: 4).

VALORES CIUDADANOS

El análisis de los valores ciudadanos que están en juego en el centro educativo nos indica la formación del alumnado que se lleva a cabo en esta institución en términos de ciudadanía. A continuación, destacamos los valores que nos permiten conocer el significado que subyace en esta formación.

Cohesión y reflexión para el desarrollo de los valores democráticos

En el PEC del centro se contempla el fomento de los valores y las actitudes democráticos en la acción educativa como un *elemento cohesionador* de la comunidad educativa:

“Hay un amplio campo de materias transversales del currículum, centradas en los valores sobre todo, que pueden acontecer el elemento cohesionador de la comunidad educativa” (PEC, 3: 122).

“Entre los valores y actitudes sobre los cuales pensamos fundamentar nuestra acción educativa, destacamos, especialmente: el compromiso con el conjunto de valores democráticos” (PEC, 3: 27).

Este fomento de los valores adquiere un *carácter reflexivo* en la medida que:

“Favorecer que cada alumna y alumno desarrolle su propia escala de valores, con compromiso personal y responsabilidad, y que sepa defender las propias cosmovisiones de manera argumentada y respetuosa” (PEC, 3: 77).

Relación profesorado-alumnado: diferentes códigos comunicativos

Sin embargo, este elemento cohesionador de los valores ciudadanos no se manifiesta en su totalidad en el tipo de relaciones que mantiene el profesorado y el alumnado. La directora comenta que esta relación obedece como en todo centro educativo; algunos se implican más y otros no:

“Como cualquier equipo humano. No te voy a decir que es idílico porque tampoco existe eso. Hay gente que se entiende más bien y hay gente que peor. También hay personas más fáciles de entender y personas más... No es un centro muy conflictivo de relaciones humanas pero tampoco son fáciles (...)” (Entrevista directora, 2: 26).

Paralelamente, apunta que esta relación podría estar algo sesgada por la diferencia entre *códigos comunicativos*:

“(...) también hay cuestiones de choque cultural, (se ríe), porque el alumnado considera normal cosas que el profesorado no considera normal. Por ejemplo, esta espontaneidad de “ué, venga, no sé qué”, según qué comentarios hechos en una clase, hay gente que se los toma con sentido del humor, y de “venga garrulín estate que estamos en clase”, y hay gente que se lo toma como un ataque y entonces reaccionan y según como provocan la re- reacción. Y bueno, y cosas como el silencio (...)” (Entrevista directora, 2: 29).

Relaciones horizontales

Además de las relaciones entre profesorado y alumnado, cabe mencionar el carácter horizontal que definen las relaciones entre el profesorado de los dos ciclos de ESO. En el PEC se promueve esta relación horizontal a través de *espacios de reflexión* con la finalidad de realizar un trabajo de coordinación para el seguimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado:

“Vista la necesidad de garantizar una coordinación adecuada entre 1º y 2º ciclo de la ESO, para asegurar la continuidad y coherencia de la acción educativa, se ha llevado a cabo una reflexión para compartir y establecer unas medidas de seguimiento y apoyo del proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos a lo largo de la ESO. Esta propuesta pretende ser una estrategia global del centro que ofrezca una serie de condiciones educativas a incorporar en el trabajo de gestión en el aula, y que permita una toma de acuerdos unificada y coherente” (PEC, 3: 127).

Sin embargo, la directora expone las dificultades de un espacio real para el traspaso de la información a nivel de profesorado:

“Son muy complicados los canales de información y de decisión, porque es un grupo de profesorado grande (...)” (Entrevista directora, 2: 9).

Fomentado el sentimiento de pertenencia al centro

Otro de los valores claves para una ciudadanía activa es el sentimiento de pertenencia del alumnado al centro educativo. El centro educativo propone en el PEC promover dicho sentimiento en la medida que:

“Queremos que los alumnos vivan el centro como algo propio también después de las clases” (PEC, 3: 64).

“(...) Pensamos que en este ciclo es muy importante vivir el aula como algo propio” (PEC, 3: 66).

Cabe mencionar que, a pesar del sentimiento promovido en el PEC, la directora menciona la *baja participación del alumnado*, porque aún teniendo un espacio en el centro para llevar a cabo aquello que les resulta de interés -como el espacio para que los grupos de música ensayen-, no lo aprovechan. Por ejemplo, un alumno del grupo-clase que tiene un grupo de música, es quien menos utiliza el espacio del centro para ensayar (Entrevista directora, 2: 51).

Es aquí donde detectamos, por un lado, el bajo sentimiento de pertenencia al centro por parte del alumnado del grupo-clase en la medida que no aprovecha un espacio brindado por el centro para temas que son de interés para el alumnado. Y, por otro, tal y como indica Bartolomé y Cabrera (2003), la participación no pasa única y exclusivamente por la creación de espacios o escenarios participativos, sino que estos espacios deben implicar procesos de inclusión que promuevan la convivencia, permitiendo una participación real y comprometida de los y las participantes y experiencias formativas de participación. De esta manera, la participación se entiende como un derecho que implica que la persona tiene que sentirse incluida y gozar de un espacio de convivencia para su desarrollo social y personal y, en consecuencia, disponer de espacios de participación.

Un ejemplo de esta necesidad es el logro que se obtuvo en el centro considerado como un hecho puntual. La directora nos explica que este suceso consistió en pedir a un grupo de alumnos de la institución que tienen interés por los *graffittis*, hacer uno en el centro que fuera significativo para el mismo. Sorprendida, nos explica la propuesta que realizaron, ya que propusieron como tema un proyecto del centro educativo (Entrevista directora, 2: 54).

Este suceso nos indica de qué manera “la posibilidad de formar parte en los temas que nos afectan supone proyectar y construir conjuntamente propuestas de futuro. La implicación comporta acción” (Novella, 2005: 14), favoreciendo, así, la participación en el desarrollo del sentimiento de pertenencia.

Teniendo en cuenta la diversidad del alumnado

La atención a la diversidad es otro valor que caracteriza al centro educativo. Esta sensibilidad se traduce en el disfrute de la *Comisión de Atención a la Diversidad* como un órgano de atención y seguimiento del alumnado.

Esta sensibilidad e interés hacia la atención a la diversidad también se pone de manifiesto, en tanto que, en la normativa establecida en el RRI *se sancionan los actos discriminatorios de cualquier tipo y hacia cualquier miembro de la comunidad educativa:*

“c) Las vejaciones o humillaciones a cualquier miembro de la comunidad escolar, particularmente aquellas que tengan una implicación de género, sexual, racial o xenófoba, o se realicen contra el alumnado más vulnerable por sus características personales, sociales o educativas” (RRI, 4: 5).

De la misma manera, en el PEC se reitera el *rechazo de actitudes discriminatorias y elitistas:*

“Entre los valores y actitudes sobre los cuales pensamos fundamentar nuestra acción educativa, destacamos, especialmente: (...) el respeto a uno mismo y a los otros, el rechazo de las actitudes discriminatorias y elitistas, el reconocimiento de la diversidad cultural (...)” (PEC, 3: 27).

Sin embargo, a pesar de lo marcado en los principios pedagógicos del centro, el profesorado no vive con la misma intensidad la diversidad del alumnado. La directora nos comenta que una parte del profesorado vive la particularidad del alumnado como un esfuerzo extra:

“Es un esfuerzo, y eso es lo que comentaba. Hay gente que lo vive más bien y hay gente que lo vive más mal, porque claro quiere decir que tienes en la misma clase todo esto. Y tienes que ir a la hora de evaluar no sólo con libretas de exámenes sino que es ver todos estos casos” (Entrevista directora, 2: 42).

Así se evidencia con el consejo que un profesor da a una alumna en prácticas:

“(...) Para ser un buen profesor, lo que tienes que hacer es cuidar tu salud. Te habrán explicado muchas cosas sobre cómo llevar una clase, pero lo mejor, es que te cuides” (Diario de campo, 1: 73).

La homogeneidad *versus* la heterogeneidad en la creación de los grupos-clase

El criterio de distribución del alumnado que rige la formación de los grupos-clase se traduce en un valor que caracteriza el centro educativo. Tal y como puede observarse en el PEC, se apuesta por la distribución heterogénea de los grupos-clase. Sin embargo, la realidad nos indica que esta distribución es relativa, ya que, si se cree conveniente, se apuesta por la creación de clases homogéneas:

“(...) por ejemplo, el año pasado vimos que en 1º había un grupo que era de aprendizaje más lento y que sufrían. Son chavales que no tienen problemas de conducta ni de nada pero que van más lentos y que sufrían. Entonces sí, este año hemos hecho un grupo de aprendizaje más. (...) En 3º hemos hecho el grupo este de 3º B” (Entrevista directora, 2: 39).

Cabe añadir que esta homogeneidad también se hace patente en la formación de otros grupos:

“Los alumnos seleccionados formarán un grupo estable en una franja de Crédito Variable durante todo el curso y recibirán además, atención en pequeños grupos, procurando la coincidencia de estas con horas de áreas instrumentales de su grupo habitual” (PEC, 3: 172).

Los resultados que se pretenden conseguir con este tipo de clases, pueden resultar contraproducentes, ya que este tipo de distribución del alumnado “por niveles” dificulta el desarrollo de las potencialidades del alumnado para la creación de oportunidades:

Si la heterogeneidad en la formación de los grupos-clase fuera real donde el alumnado participara de su proceso de enseñanza-aprendizaje, se favorecería su empoderamiento así como el desarrollo de sus potencialidades (Ghai, 1989 citado en Brohman, 1996) implicando un aprendizaje de valores y competencias que el conocimiento entre compañeros/as, la participación y el tipo de relaciones que se generan trae implícito, yendo más allá del aprendizaje curricular, creando, así, oportunidades de aprendizaje en el alumnado en todas sus dimensiones (académica, personal y social).

Compromiso con las normas y los valores de la ciudadanía

El compromiso resulta otro valor que define al centro educativo en tanto que muestra interés por el desarrollo de un comportamiento ciudadano por parte de todos los integrantes del centro educativo caracterizado por el compromiso. Este compromiso queda recogido en diferentes documentos:

“Entre los valores y actitudes sobre los cuales pensamos fundamentar nuestra acción educativa, destacamos, especialmente: el compromiso con el conjunto de valores democráticos (fomento de un talante abierto, tolerante y participativo), (...) la corresponsabilización y participación activa en el cuidado y conservación de los equipamientos del centro” (PEC, 3: 27).

“(...) el Consejo Escolar del centro debe velar por el correcto ejercicio de los derechos y deberes del alumnado (...)” (RRI, 4: 53).

“(...) b) Fomentar en sus hijos actitudes favorables hacia la tarea educadora que se desarrolla en el centro. c) Asistir a las convocatorias individuales o colectivas de los profesores, tutores u otros órganos del Centro para tratar los asuntos relacionados con la educación de sus hijos (...)” (RRI, 4: 19).

Como se puede observar, los deberes del alumnado y del profesorado implican compromiso en cuanto al área académica y de funcionamiento se refiere. De la misma forma ocurre con los deberes del órgano de gestión del centro, los cuales

hacen referencia a aspectos normativos, así como los deberes referidos a las familias.

Además de estos deberes de carácter normativo y de funcionamiento, en el profesorado también se contemplan de tipo ético y moral:

“e) Respetar el alumnado, y el resto de personal del centro, y tratarlos en todo momento de forma educada y equitativa. f) Informar el alumnado de los criterios de evaluación de la materia, y respetarlos. g) Atender la diversidad del alumnado, y adecuar currículum y criterios de evaluación cuando el caso lo requiera” (RRI, 4: 17).

Sin embargo, la directora nos expone la dificultad que presenta, gran parte del profesorado, para adquirir compromisos que impliquen responsabilidad en la tarea educativa que vaya más allá de lo puramente curricular:

“Hay una cierta dificultad para encontrar a gente que quiera asumir responsabilidades en el centro a un determinado nivel. (...) Hay gente que tiene una visión como más atomizada de la enseñanza, que dicen que su trabajo son mis clases y a las reuniones que me hagan ir, y hay gente que tiene una visión más de conjunto, de decir, bueno, yo tengo alumnos en un centro educativo, por lo tanto, yo formo parte de un centro educativo, yo estoy enseñando a unas personas y tenemos que mirar qué acción educativa estamos haciendo entre todos. Y cuesta mucho trabajar esta parte (...)” (Entrevista directora, 2: 25).

La solidaridad, un valor que define al IES RB

La solidaridad es otro de los valores que caracteriza al centro educativo, en la medida que en el PEC se contempla como un *principio pedagógico* que lo caracteriza:

“(...) Valores como la responsabilidad moral, el espíritu de cooperación, la solidaridad y la tolerancia se consideran fundamentales para su formación” (PEC, 3: 21).

“Entre los valores y actitudes sobre los cuales pensamos fundamentar nuestra acción educativa, destacamos, especialmente: (...) la justicia, la solidaridad y el espíritu de cooperación, el respeto a uno mismo y a los otros” (PEC, 3: 27).

De la misma manera ocurre en el RRI, donde se contempla la solidaridad como *un derecho y un deber del alumnado* para la mejora de la convivencia escolar:

“2.3. El alumnado tiene derecho (...) a un ambiente convivencial que fomente el respeto y la solidaridad entre los compañeros. (Decreto 279/2006, artículo 11). 2.8. El alumnado tiene el deber de respetar todos los miembros de la comunidad escolar. (Decreto 279/2006, artículo 20)” (RRI, 4: 14).

“a) Proponer al Consejo Escolar el establecimiento y la aplicación de normas que faciliten y promuevan la convivencia y solidaridad activa en la comunidad escolar” (RRI, 4: 54).

El trabajo educativo, una responsabilidad de todos/as

En el centro educativo existe un interés hacia el trabajo de la corresponsabilización o responsabilidad compartida de toda la comunidad educativa como un valor fundamental en las tareas que conciernen al alumnado (PEC, 3: 71).

A modo de ejemplo, podemos ver que la falta de asistencia es contemplada por el PEC como una responsabilidad compartida entre las *familias, el profesorado y el alumnado* en cuanto deben justificar las faltas e informarse las tareas pendientes:

“2.2 Se tiene que informar puntualmente a los padres en caso de que el alumno no haga los trabajos en clase o los deberes. A la tercera falta por no hacer el trabajo o los deberes se escribe una nota en la agenda. Se comprobará la firma de los padres puntualmente. 2.3 Debemos recordar al alumno/a que si falta a clase, tiene la obligación de informarse de los deberes y actividades que se han hecho durante su ausencia” (PEC, 3: 129).

Esta corresponsabilidad también se detecta en la práctica cuando la directora del centro comenta la responsabilidad compartida en el centro en relación al *alumnado con necesidades educativas especiales*; se establece un contrato de aprendizaje entre este alumnado, el profesorado y las familias con un seguimiento del equipo directivo (Entrevista directora, 2: 11).

Favoreciendo la autoestima

Otro de los valores característicos del centro educativo es el hecho que en los principios pedagógicos del centro, se contemple la autoestima como un aspecto fundamental y clave en el desarrollo de la identidad de la persona para el aprendizaje de actitudes y valores propios de una sociedad democrática, solidaria y participativa:

“-Potenciar la autoestima del alumno ayudándolo en su proceso de autoconocimiento y maduración personal y en la adquisición de actitudes y valores propios de una sociedad democrática, solidaria y participativa” (PEC 3: 84).

Sin embargo, cabe destacar que, a pesar de las buenas intenciones del profesorado, la autoestima del alumnado con necesidades educativas especiales puede verse afectada cuando se les separa del grupo-clase en otro grupo más reducido:

“Los alumnos seleccionados formarán un grupo estable en una franja de Crédito Variable durante todo el curso y recibirán además, atención en pequeños grupos, procurando la coincidencia de estas con horas de áreas instrumentales de su grupo habitual” (PEC, 3: 172).

De la misma manera ocurre con la *sanción* que contempla el centro de cambiar al alumno/a del grupo-clase:

“g) Cambio de grupo del alumno por un periodo máximo de una semana” (RRI, 4: 66).

COMPETENCIAS CIUDADANAS

Conocer el desarrollo de las competencias ciudadanas que se llevan a cabo en el centro educativo descritas a continuación, nos permite detectar las habilidades y los comportamientos ciudadanas que se promueven en el alumnado.

La dimensión participativa

Una de las competencias ciudadanas clave para la formación de la ciudadanía es la participación (Cabrera, 2002). En lo que al centro educativo se refiere, podemos ver como en el RRI y en el PEC se fomenta la participación en las actividades del centro y en los órganos de gobierno:

“-Potenciar la iniciativa e implicación del alumnado en la celebración de las actividades en las fiestas del centro. -Programación de las actividades de las fiestas del centro a partir de las propuestas del alumnado. - Fomentar que el alumnado participe en la gestión del centro a través de los órganos que le son propios (...) - Fomentar, a través de todas las actividades, la cultura de la participación (...)” (PEC, 3: 136).

Esta participación también se contempla en el *profesorado* a través de los diferentes órganos de gestión y de gobierno del centro:

“2.2.1. Profesorado. Objetivos. - Definir ámbitos de discusión que garanticen la participación e implicación de todos en la toma de decisiones y haga operativo el debate de los asuntos en las reuniones más numerosas (Comisión Pedagógica- Departamentos-Equipos Docentes y Claustro). - Potenciar la participación en todos los ámbitos de gestión del centro (...) - Fomentar de forma específica la participación en la gestión del centro (...)” (PEC, 3: 135).

A través del *trabajo conjunto entre familias y profesorado* también se fomenta la participación:

“Las reuniones con el tutor. Las reuniones del Consejo Escolar y sus comisiones (Económica, de Convivencia, y otros posibles). Las reuniones con

el AMPA. Las reuniones generales periódicas (como mínimo las de inicio-octubre- y mitad del curso-febrero)” (PEC, 3: 137).

Así como también se tiene en cuenta al *Personal Académico y de Servicios (PAS)*:

“- Partir siempre de las aportaciones, conocimientos y experiencia de los compañeros/se que trabajan en las tareas no docentes, al concretar la programación de las actividades de estos ámbitos. - Fomentar la participación del PAS en la gestión del centro a través del Consejo Escolar” (PEC, 3: 138).

A pesar de la normativa y de los principios establecidos en el PEC y en el RRI, la directora manifiesta una *baja participación del alumnado* del centro en general traducida en una necesidad. Destaca también el reto que supone validar el programa en el grupo-clase de 3º B, así como una sensibilidad especial hacia la participación motivada por una inquietud personal.

“Ella me dice que le parece muy interesante, que además ella está muy sensibilizada con el tema porque antes pertenecía a una fundación antirracista con quienes trabajaban muchos valores como la solidaridad, el compromiso, la responsabilidad. Explica que el alumnado tiene mucha falta de participación y que es un aspecto que tiene pendiente trabajar. También comenta que con el grupo clase de 3º B será complicado porque es un grupo muy especial y particularmente difícil” (Diario de campo, 1: 29).

Esta baja participación del alumnado también se manifiesta en su contexto más próximo:

“Yo pienso que aquí quedamos aislados, bastante aislados de Santa Coloma. O sea, lo que es el centro sí que hay recursos, hay muchas cosas, y aquí arriba, todo el tema de transporte, por ejemplo, el subir y el bajar, queda un poco aislado. Son chicos que por lo general ya les cuesta utilizar los recursos que tienen a su alcance, y lo que les cuesta horrores es ya ir a Barcelona. A Barcelona pueden ir en metro y no aprovechan ni esto ni los de Bachillerato, ni por cuestiones de vida cultural que son gratuitas (...)” (Entrevista directora, 2: 56).

¿Quién participa del proceso de toma de decisiones?

Para una participación real y efectiva de la comunidad educativa en el centro resulta imprescindible analizar su participación en el proceso de toma de decisiones. Tal y como se puede observar en los documentos oficiales del centro educativo, se tiene en cuenta la *participación de todos aquellos estamentos que están implicados*:

“Las decisiones que sólo afectan a un equipo docente, a ver si son cosas, digamos técnicas, y se puede resolver en el equipo docente, pues la toma el equipo docente. A veces, aunque sean del equipo docente, es necesario que intervenga, por ejemplo, el equipo directivo” (Entrevista directora, 2: 10).

“El ámbito de decisión, en principio es de quien afecta, y entonces todo lo que es más colectivo, el equipo directivo si se tiene que hacer deprisa, y sino la comisión pedagógica o de Claustro” (Entrevista directora, 2: 12).

A un nivel más particular, el *alumnado*, como un estamento más del centro educativo, también participa del proceso de toma de decisiones en aquellos temas que le conciernen directamente, como su orientación escolar y profesional:

“2.5. El alumnado tiene derecho a una orientación escolar y profesional que lo ayude en su toma de decisiones. (Decreto 279/2006, artículo 16)” (RRI, 4: 14).

Sin embargo, la participación real en el proceso de toma de decisiones toma un carácter parcial, en la medida que el alumnado no participa de todas las decisiones, así como se evidencia con el sistema de elección del director/a del centro educativo, algo tan importante para el fomento del sentimiento de pertenencia del alumnado al centro, como escoger al representante de su institución educativa:

“A ver, el proceso actual, la ley actual, es una comisión formada por inspección, otro director de la zona, de la ciudad, y representantes del profesorado y de familias del centro. Esta es la forma como se escoge si alguien presenta un proyecto, es decir, si alguien quiere ser director, presenta un proyecto, lo defiende frente a esta comisión y se da una votación. A veces hay más de una candidatura y entonces se escoge al director” (Entrevista directora, 2: 7).

De acuerdo con Novella (2005), la participación en la toma de decisiones supone proyectar y construir conjuntamente propuestas de futuro y, por ende, la implicación, en este sentido, comporta acción. De esta manera, realizando un proceso de participación real en la toma de decisiones del alumnado en el centro, se podría obtener una implicación real del alumnado que permita una mejora de la convivencia. De esta manera, podemos ver como la participación total del alumnado al centro educativo es una necesidad que cubre la aplicación del programa, permitiendo, así, su adecuación al centro.

Hacia la mejora de la convivencia

Conocer las competencias ciudadanas que se promueven en el centro implica analizar la importancia que este atribuye a la convivencia institucional. En esta ocasión, vemos como el centro educativo apuesta por el desarrollo de la mejora de la convivencia:

“Un aspecto preferente de nuestra acción pedagógica en la etapa de ESO se centra en la consecución y práctica de los principios de la convivencia” (PEC, 3: 25).

“Integrar las diferencias sociales, culturales, físicas, económicas o de otras, en un marco adecuado de comprensión mutua, respeto y convivencia democrática, muy especialmente en las situaciones más próximas y cotidianas” (PEC, 3: 78).

Esta convivencia por la que apuesta el PEC promueve un *clima afectivo y relacional* basado en la confianza, la seguridad y la aceptación entre el profesorado y el alumnado:

“Consideramos fundamental la creación de un clima afectivo y relacional basado en la confianza, la seguridad y la aceptación entre profesores y alumnos, desde el que se pueda facilitar, su participación e implicación” (PEC, 3: 28).

La normativa de convivencia establecida en el RRI también expone un *protocolo de acción en la comunicación de incidentes* que, no sólo establece una manera de hacer y organizar, sino también una manera de hacer deseable y optimizar la convivencia en el centro:

“8.4. Comunicación de incidentes En el caso de que la situación suponga un contratiempo que dificulte la actividad normal en clase, se podrá proceder a informar de la incidencia a través del correspondiente formulario. La persona comunicante tendrá que actuar de acuerdo con las siguientes pautas” (...) (RRI, 4: 43).

Es importante resaltar el interés mostrado por el centro hacia una convivencia democrática, la cual se concreta a través del *sistema del “buzón”*. Este sistema se caracteriza por tener un buzón en el hall del centro con la finalidad que, de forma anónima, el alumnado pueda realizar sugerencias en temas concernientes al centro. La directora manifiesta su buen uso por parte del alumnado y del equipo docente para llevar a cabo lo propuesto. Sin embargo, cabe mencionar que no todas las opiniones y sugerencias se tienen en cuenta. Realizan un proceso de selección y aquellas propuestas que no se creen adecuadas bajo el juicio de valor del profesorado, como puede ser la adquisición de profilácticos, no las llevan a cabo:

“Colocamos los buzones estos que hay en la entrada que recogen las pequeñas sugerencias de los alumnos que están haciendo buen uso de momento. Las últimas que han llegado tienen cosas firmadas por un delegado de una clase para que pongamos cerrojos en los lavabos porque no cierran. Los de bachillerato artístico que en los baños hay agua pero que no

hay jabón porque lo tiraban y tal, y, claro, bajan con las manos llenas de pintura y la pintura no se va con agua. Y hace dos semanas oímos voces de “queremos condones”, ya te lo puedes imaginar, pero estas las tiras y ala, ya está” (Entrevista directora, 2: 17).

A pesar de las buenas intenciones que pueda tener el centro, un aspecto que puede dificultar su convivencia, es el modo de filtrar las sugerencias y comentarios que el alumnado pone en el buzón. El hecho que el profesorado las seleccione sin justificar el porqué al alumnado, puede suponer una baja participación del alumnado en la aportación de ideas para la mejora de la convivencia, ya que no sienten que sus aportaciones se tengan en cuenta.

Otro de los aspectos que define la convivencia en el centro es la apuesta que se hace en el RRI por un *ambiente de respeto y trabajo*:

“El ambiente de respeto y trabajo. 15. Para conseguir el ambiente de trabajo y respeto propio de las tareas que se desarrollan en el Instituto, se evitará: - gritar y hablar en voz alta. - hacer ruido. - estacionarse frente a los lugares dónde se está trabajando (aulas, despachos, departamentos, biblioteca, conserjería, las escaleras y el porche de acceso al centro). - permanecer a los pasillos y a los distribuidores durante los tiempos de recreo, los mediodía, o antes del inicio de las clases. - dificultar el paso de alumnos y profesores por las escaleras y pasillos” (RRI, 4: 59).

¿Cómo se resuelven los conflictos en el centro?

El análisis de la actitud que tiene el centro frente a los conflictos que puedan surgir, nos permite conocer en qué medida se favorece el desarrollo de la participación en la resolución de conflictos como una de las dimensiones claves de las competencias ciudadanas. Tal y como se puede observar, los principios pedagógicos ponen de manifiesto el interés del centro por promover en el alumnado una serie de comportamientos que permitan una resolución de conflictos de forma *dialógica*:

“Sea capaz de aplicar sus conocimientos en la resolución de los problemas habituales de su vida cotidiana” (PEC, 3: 47).

Este interés del centro también se vislumbra en la creación, este nuevo curso escolar, de un *servicio de mediación* que apuesta por una gestión positiva de los conflictos entre los diferentes miembros de la comunidad educativa.

“Tienen un servicio de mediación por un cartel que había colgado en una columna. Debajo de este cartel también había un listado de profesorado, alumnado y padres y madres encargados de llevar a cabo los procesos de mediación. Con respecto al alumnado, había dos alumnos por línea” (Diario de campo, 1: 18).

La *familia* también adquiere un papel importante en la resolución de conflictos del alumnado, así como se establece en el RRI:

“- Establecer los vínculos familia-instituto y resolver en primera instancia los posibles conflictos del alumno relacionados con el Centro” (RRI, 5: 33).

Sin embargo, esta forma dialógica de resolver los conflictos se tiene en cuenta en un primer nivel de conflictos. Es decir, cuando los conflictos son considerados “graves”, existe una serie de *sanciones* que, si bien pasan por el compromiso del alumnado de realizar tareas educativas con el correspondiente seguimiento por parte del tutor, “penalizan” el derecho de participación del alumnado en las actividades extraescolares o complementarias del centro y en cargos electos, e incluso se puede proceder a la expulsión definitiva del centro, tal y como se recoge en el RRI, 4: 46.

7.2.2 ¿Cómo se plantea la relación del centro con la comunidad?

El centro educativo dispone de una serie de mecanismos que pone en relación a esta institución con la comunidad. Sin embargo, tal y como se describe a continuación, esta relación no es del todo satisfactoria.

A TRAVÉS DE ACTIVIDADES PARTICIPATIVAS

La normativa del centro educativo y los principios pedagógicos que la definen, favorecen la relación centro-comunidad con una serie de actividades participativas que permite el desarrollo del sentimiento de pertenencia de la comunidad educativa en su barrio:

“- Promover la participación en actividades organizadas por el municipio” (PEC, 3: 94).

“a) Durante el periodo de preinscripción, representantes de los IES van a los centros de primaria para explicar la oferta y el funcionamiento del Instituto a familias y posibles alumnos. Asimismo, algunos alumnos y algunos profesores del IES van a las clases de 6º de primaria para explicar a los alumnos el proyecto del instituto y contestar las preguntas y dudas que tienen los chicos y chicas. b) Celebración de jornadas de puertas abiertas en el IES” (PEC, 3: 124).

“h) Establecer las relaciones de colaboración con otros centros con finalidades culturales y educativas” (RRI, 5: 20).

“c) Enfermera del programa “Salud y escuela”- Visita dos horas semanales al centro, como profesional del campo de la salud y no como miembro del cuerpo docente, para atender consultas de trastornos de la nutrición, salud afectiva y sexual, tabaquismo y consumo de drogas, maltratos,...” (RRI, 5: 35).

COORDINACIÓN CON DIFERENTES INSTITUCIONES

Esta relación centro-comunidad también se promueve en el PEC a través de las coordinaciones entre los Centros Educativos de Primaria y el IES RB:

“La coordinación entre los centros de enseñanza primaria y los de enseñanza secundaria debe tener fundamentos filosóficos que lo sostengan y lo orienten de una manera general hacia el objetivo global de conseguir una alta calidad educativa para los centros implicados (...)” (PEC, 3: 116).

Esta coordinación también se contempla en la relación entre el centro y dos instituciones públicas (Generalitat y Ayuntamiento) como se manifiesta a continuación:

“Las dos instituciones públicas por excelencia: Generalitat y Ayuntamiento, están obligadas a preocuparse por los niveles de calidad de la enseñanza. (...) el apoyo de las instituciones, la función asesora y de proporcionar recursos que deben tener, la evaluación del proceso respetando las características de cada comunidad, el estímulo para el profesorado, alumnado y familias, etc., son elementos imprescindibles para el reconocimiento institucional que las tareas de coordinación necesitan” (PEC, 3: 123).

SOLICITANDO MÁS IMPLICACIÓN

A pesar del interés que muestra el centro en fomentar la relación entre el centro y la comunidad, la directora reclama la necesidad de *implicar más a las instituciones de la comunidad*, así como *la creación de proyectos de ocio dirigidos al alumnado* para que sean estos quienes lleven a cabo la oferta en el barrio partiendo de sus necesidades e intereses. La directora menciona que si esta oferta no nace del alumnado, el alumnado no se implicará, dificultando así la relación centro-comunidad, porque sus necesidades no se sentirán cubiertas, ya sea porque no les interese, o bien, porque no han participado en el diseño y en la ejecución de la actividad:

“En cambio, lo que faltaría, yo pienso más de redes sociales, por ejemplo de poder dar más cosas de tiempo libre. En esto alguna cosa impulsada en el Ayuntamiento viene alguna vez, una vez al mes, a hablar como por ejemplo lo de Mas Follonar, y bueno, en principio les informan de que pueden hacer cursos no sé donde, que hay locales de ensayo, que hay no sé cuantos... Pero no son cosas que las creen ellos (...)” (Entrevista directora, 2: 51)

7.2.3 ¿Existe en el centro educativo espacios que fomenten la participación ciudadana?

El centro educativo contempla los siguientes espacios participativos dirigidos a la comunidad educativa. Sin embargo, vemos como estos espacios no resultan del todo democráticos.

LA PARTICIPACIÓN EN Y ENTRE EL PROFESORADO

El PEC del centro apuesta por espacios para la participación en y entre el profesorado a través de diferentes órganos de gestión y de gobierno del centro:

“- Fomentar de forma específica la participación en la gestión del centro a través de los siguientes órganos colegiados de gobierno y de coordinación: .el Consejo Escolar .las Comisiones del Consejo Escolar: Económica y de Convivencia .el Claustro .la Comisión Pedagógica .los Departamentos Didácticos .los Equipos Docentes .Comisiones diversas: de Normalización Lingüística, y otras que se puedan crear” (PEC, 3: 135).

LA PARTICIPACIÓN EN LAS FAMILIAS

En cuanto a las *familias* se refiere, en el centro educativo se contempla el AMPA (Asociación de Padres y Madres del Centro) como un espacio de participación. Esta Asociación tiene un carácter activo en la medida que este año escolar se ha iniciado un proyecto, conjuntamente con toda la comunidad educativa:

“Sí. En el caso de las familias, aparte de que están en el Consejo Escolar, tenemos reunión semanal con el AMPA. El año pasado iniciamos el proyecto de reutilización de libros de texto que es una iniciativa del Departamento que así se socializan los libros. Pero claro, esto es una faena de miedo, de registrarlos, de no sé qué, de mirar cómo están... y ellos dijeron que solos no, porque no pueden asumir toda la faena, pero que si les ayudamos o lo hacemos conjuntamente, sí. Y entonces se ha montado una comisión que hay un par de alumnos, padres y madres, y profes del instituto. Y esto se decidió conjuntamente, porque si ellos no lo ven claro pues no se hace. Y de lo otro se toma en el Consejo Escolar que es donde está el alumnado, profesorado y familias (...)” (Entrevista directora, 2: 13).

Cabe señalar que las familias también realizan un trabajo conjunto con el profesorado a través de diferentes medios de participación en la gestión:

“- Reforzar mutuamente la acción educativa de la familia y el profesorado a través de los siguientes medios de participación en la gestión, coordinación, formación e información. Las reuniones con el tutor. Las reuniones del Consejo Escolar y sus comisiones (Económica, de Convivencia, y otros posibles). Las reuniones con el AMPA. Las reuniones generales periódicas

(como mínimo las de inicio-octubre- y mitad del curso-febrero). – Propiciar la formación para las familias dentro de la misma escuela, colaborando cuando haga falta en la Escuela de Padres y Madres ya existente, al menos sugiriendo temas que refuercen la acción de la escuela” (PEC, 3: 137).

EL CARÁCTER DEMOCRÁTICO SESGADO DE LA PARTICIPACIÓN

Cabe destacar que, a pesar de las directrices establecidas en el RRI y en el PEC para la creación de espacios participativos en el centro, los órganos de gestión que existen (Consejo Escolar, Claustro y Comisión de Convivencia) como espacios para fomentar la participación, tienen un carácter democrático sesgado en cuanto a las familias y al alumnado se refiere. Estos órganos/espacios deberían tener como finalidad el fomento real de la participación de toda la comunidad educativa. Sin embargo, tal y como se ha podido observar, se centran, principalmente, en velar por el correcto ejercicio de los derechos y deberes de la comunidad educativa, pero desde una dimensión estrictamente normativa, como conocer los procesos de resolución de conflictos, y velar por atenerse a la normativa vigente.

Cabe señalar los espacios destinados a las *familias*, ya que la finalidad de estos espacios contempla una serie de derechos de carácter democrático que hacen referencia a aspectos normativos, organizativos e informativos, resultando ser una participación parcial:

“a) Ser informadas por el centro (...) b) Recibir (...) información escrita sobre el proceso de aprendizaje de sus hijos (...) c) Ser atendidas por el tutor/a (...) d) Ser atendidas por cargos de coordinación (...) e) Ser atendidas por el personal del EAP (...) f) Estar representadas en el Consejo (...) g) Constituir asociaciones de Madres y Padres (AMPA) y/o formar parte (...)” (RRI, 4: 18).

Otro colectivo a destacar de la comunidad educativa es el *alumnado*. Tal y como se ha podido observar, su participación en los espacios destinados para ello es a

modo “representativo” en los órganos de gobierno sin tener en cuenta la totalidad del alumnado.

7.2.4 A modo de resumen

Como se ha podido observar, por un lado, el centro educativo presenta unos principios pedagógicos y una normativa que favorece la formación de conocimientos, valores, actitudes y habilidades para una ciudadanía activa en el alumnado de la institución. Sin embargo, esta filosofía y principios del centro entran en contradicción con su práctica en cuanto a la dimensión participativa del alumnado se refiere⁸⁸; esta distancia entre lo “teórico” y lo “real” se traduce en necesidades del centro educativo.

Por otro lado, existe una correspondencia entre la filosofía y los principios del programa con las dimensiones claves del programa. Por lo tanto, podemos decir que el programa cubre las necesidades e intereses que presenta el centro educativo favoreciendo su adecuación.

Cabe añadir a esta adecuación, el interés y la motivación que muestra la directora del centro hacia la validación del programa, reafirmando de nuevo la adecuación del programa al centro educativo.

A continuación, presentamos el análisis sobre la viabilidad de la aplicación del programa a la institución educativa seleccionada.

⁸⁸ Tal y como nos indican Castells (1997), Cornwall & Gaventá (2001), D’Adamo, García y Montero (1995) y Sabucedo (1988) la participación ciudadana no es sólo una manera de hacer y organizar la vida colectiva, sino también una forma de hacerla deseable y óptima, porque supone tener en cuenta las necesidades e intereses de todas y todos tomando parte activa en la construcción del proyecto.

7.3 La viabilidad inicial para la implementación y el desarrollo del programa

Una vez analizada la adecuación del programa al centro educativo nos planteamos conocer las condiciones institucionales necesarias para la puesta en práctica del programa resultando ser el segundo objetivo de la presente investigación:

OBJETIVO 2. Determinar la viabilidad inicial que permita conocer las posibilidades de realizarlo en la práctica y asegurar los requerimientos básicos que exige su implementación y desarrollo

A continuación damos respuesta a la cuestión de evaluación planteada en este objetivo.

7.3.1 ¿En qué medida la Institución Educativa dispone y facilita los recursos necesarios para el desarrollo del programa?

Destacamos cinco aspectos claves del centro educativo que facilitan la disposición de los recursos para la aplicación del programa permitiendo así su viabilidad:

- Puentes de comunicación entre la directora del centro, el profesor J y la investigadora.
- El compromiso de J con la aplicación del programa.
- El compromiso institucional.
- Los espacios de aplicación del programa.
- Utilización de los espacios informales del centro

A continuación explicamos cada uno de estos aspectos con sus respectivas evidencias.

PUENTES DE COMUNICACIÓN ENTRE LA DIRECTORA DEL CENTRO, EL PROFESOR J Y LA INVESTIGADORA

El centro educativo pone a nuestra disposición la facilitación de recursos para el desarrollo del programa en la medida que se genera buena comunicación entre la investigadora y la directora. Cabe añadir también que la directora facilita la comunicación entre la investigadora y ella a través del profesor J, con el consentimiento de éste, y así permitir el traspaso de información en el caso que la directora no esté localizable:

“Una vez finalizada la entrevista, (...) le comento si hay algún inconveniente en que haga entrevistas y cuestionarios al alumnado de 3º B y 3º C y entrevistas a algunos profesores. Me dice que ningún problema, que hable con J y él lo gestionará, me dirá a qué profesorado puedo entrevistar” (Diario de campo, 1: 33).

“También añado que me ha comentado que cualquier cosa se la comente a él, un poco que él sea el puente de comunicación entre ella y yo. Él me dice que ningún problema, que así será” (Diario de campo, 1: 35).

EL COMPROMISO DE J CON LA APLICACIÓN DEL PROGRAMA

El profesor J muestra, además de un interés por la validación del programa, un compromiso en su aplicación, ya que nos facilita su grupo-clase para poder llevar a cabo la implementación del programa:

“(...) J nos comenta que, al ser tutor de un grupo de 3º podríamos validarlo en este grupo. De esta manera, dispondremos de más sesiones, ya que, además de ser tutor de este grupo, también es el profesor de Ciencias Sociales” (Diario de campo, 2: 10).

El compromiso del profesor J también se hace evidente en la medida que facilita que sea él mismo quien aplique el programa con la intencionalidad de hacer una aplicación lo más fiable posible a la realidad cotidiana de la clase⁸⁹:

⁸⁹ Cabe señalar que al principio de la validación del programa es el profesor J quien lleva a cabo su aplicación, pero a medida que avanzan las sesiones, así como se puede ver en la evaluación de proceso, la es la investigadora quien toma el relevo de la implementación.

“Decidimos también que una vez aplicados los instrumentos de diagnóstico, procederemos a la aplicación del programa, donde yo estaré como observadora y él será quien aplique el programa. De esta manera no se alterará el orden de la clase, sino que cada uno tendrá el mismo rol que de costumbre. El tutor será quien imparta las clases y yo quien observe cómo funciona” (Diario de campo, 1: 46).

Cabe añadir también la evidencia de la directora quien destaca el alto compromiso y el grado de implicación que caracteriza al profesor J por el número de proyectos que lleva a cabo en el centro:

“Hay una cierta dificultad para encontrar a gente que quiera asumir responsabilidades en el centro a un determinado nivel. Es decir, para coordinar proyectos, a ver yo estoy contenta del equipo así globalmente, eh? Pienso que hay gente muy activa, en J y otra gente y que cogen un proyecto suyo y lo tira adelante y eso” (Entrevista directora, 2: 25).

EL COMPROMISO INSTITUCIONAL

Previa a la presentación del programa a la directora, el profesor J nos confirma su viabilidad, ya que él se ha encargado de informar previamente a la dirección del centro, quien acepta la propuesta:

“Él me comenta que ha presentado el programa a la directora del centro, por lo que ya está informada de su aplicación en el RB, concretamente en el grupo clase propuesto, y le parece muy buena idea” (Diario de campo, 1: 9).

A pesar de no conocernos, en el primer contacto tenido con la directora del centro, me ubica rápidamente porque J le ha hablado de la investigación en general y, de la posibilidad de implementación del programa, en particular. El hecho que la directora me haya ubicado y que diferente personal del centro me vaya conociendo, permite, de alguna manera, que empiece a sentirme parte activa de la dinámica del centro, a la vez que va confirmando, en cierta manera,

la viabilidad del programa en cuanto a la disposición y facilitación de los recursos se refiere (Diario de campo, 1: 11).

Durante la entrevista con la directora, esta muestra una actitud de interés y motivación hacia la implementación del programa:

“A mí el programa me lo pasó ayer J pero no he tenido tiempo de mirarlo porque voy así, absolutamente rápido, pero hice una releída rápida y me pareció muy interesante” (Entrevista directora, 2: 49).

También pone a mi disposición todos los *recursos* del centro que necesite para la implementación del programa:

“(...) Añade que cuente con los recursos disponibles en el centro y lo que necesite se lo pida a J y éste se lo hará llegar (...)” (Diario de campo, 1: 28).

En cuanto a la conserje del centro, en el momento de la presentación, me brinda su disponibilidad en aquello que necesite:

“(...) Mientras hablo con J, nos cruzamos con otro profesorado y con la conserje. Él me va presentando como una profesora de la UB que está llevando a cabo una investigación. (...) Y la conserje (...) se muestra muy amable al brindarme su disponibilidad y ayuda para cualquier cosa que necesite” (Diario de campo, 1: 11).

LOS ESPACIOS DE APLICACIÓN DEL PROGRAMA

En relación a la aplicación del programa, el profesor J pone a nuestra disposición la infraestructura necesaria para la implementación del mismo en cuanto a la utilización de las *clases de tutoría y ciencias sociales* se refiere:

“Aprovecho el haberle visto para recordarle si ya ha podido mirar la disponibilidad horaria para la aplicación del programa. Él me dice que sí y que utilizaremos la clase de tutoría y una de ciencias sociales, los lunes de 11.35h-12.35h y los viernes de 12.35h-13.35h. Ha dejado un día para poder

avanzar temario de Ciencias Sociales, pero que si lo necesitamos podría reorganizarse, pero que, en principio, mejor no contemos con ella. Si más adelante podemos utilizarla, entonces ya me avisaría” (Diario de campo, 1: 37).

De la misma manera, el profesor J pone a nuestro alcance la utilización de estos espacios formativos para la aplicación de los instrumentos e estrategias de recogida de información para el diagnóstico del alumnado, así como las pruebas piloto en el otro grupo-clase para su validación:

“Acordamos (...) el horario de aplicación del programa que establecimos, decidimos aplicar un cuestionario, el viernes 10 de febrero (12.35h-13.35h). El segundo, el lunes 13 de febrero (11.35h-12.35h), y las dinámicas de aula el viernes 17 de febrero (12.35h-13.35h). Le comento que, para validar los instrumentos y las dinámicas de aula, nos interesaría hacer una prueba piloto al alumnado de otro grupo clase. No pone ninguna objeción al respecto. Nos dice que podemos aplicarlo en sus clases de Ciencias Sociales en el grupo de 3º C. Los días disponibles son los lunes (9.10h-10.10h) y los viernes (13.35h- 14.35h) (...)” (Diario de campo, 1: 38).

“Le pregunto también la posibilidad de poder realizar entrevistas al alumnado una vez hayamos empezado a aplicar el programa con el fin de conocer el proceso de aplicación. No pone ningún inconveniente, todo lo contrario, muestra mucha predisposición a facilitarme todos los recursos necesarios para poder llevar a cabo las entrevistas. Añade que pedirá permiso al resto de profesorado para poder hacerlas en otras horas que no sean las destinadas para la aplicación del programa” (Diario de campo, 1: 46).

UTILIZACIÓN DE LOS ESPACIOS INFORMALES DEL CENTRO

La implementación del programa requiere de la utilización de los espacios informales del centro como un recurso necesario. En un principio, esta disponibilidad parecía estar limitada, caracterizándose por su poca flexibilidad:

“a) Si no hay cambio de aula, no se puede salir al vestíbulo (...)” (RRI, 4: 22).

Sin embargo, al contar con la aprobación del equipo directivo y del profesor J en la facilitación de los recursos, este aspecto no se contempla como una limitación

en la validación del programa, sino que podemos contar con ellos, debido al interés especial que tiene el centro educativo en cuanto a su implementación.

7.3.2 A modo de resumen

Tal y como hemos comentado, el centro educativo pone a nuestra disposición una serie de recursos facilitándonos su uso en la implementación del programa. Estos recursos atienden a cuestiones de logística y a un compromiso institucional y, a nivel más particular, un compromiso por parte del profesor J en la aplicación del programa. De esta manera, las condiciones de la aplicación del programa son favorables facilitando así su viabilidad en el centro educativo seleccionado.

7.4 A modo de conclusión

El análisis realizado en esta primera fase de la investigación nos ha permitido conocer la adecuación del programa a las necesidades e intereses del centro educativo y la viabilidad de su implementación.

En cuanto a la *adecuación del programa*, los principios pedagógicos y la normativa que rige el centro educativo están en consonancia con el planteamiento del programa. Sin embargo, detectamos una contradicción entre la filosofía y principios del centro y su práctica en cuanto a la dimensión participativa del alumnado se refiere; hay una distancia entre lo “teórico” y lo “real” que se traduce en necesidades del centro educativo. No obstante, la correspondencia entre la filosofía y los principios del programa con las dimensiones claves del programa permite la adecuación de su aplicación al centro con el fin de cubrir las necesidades detectadas.

Paralelamente, cabe señalar el interés y la motivación que muestra la directora del centro hacia la validación del programa. Por lo tanto, podemos decir que tanto las necesidades que presenta el centro como su predisposición en y para la formación de conocimientos, valores, actitudes y habilidades para una ciudadanía activa posibilitan la adecuación del programa “Del Centro Educativo a la Comunidad” al centro seleccionado.

En cuanto a la *viabilidad del programa*, la institución pone a nuestra disposición una serie de recursos necesarios para su implementación que hacen referencia a los puentes de comunicación entre la directora del centro, el profesor J y la investigadora; el compromiso tanto institucional como del profesor J con la aplicación del programa; los espacios de aplicación del programa y la utilización de los espacios informales del centro. Por lo tanto, podemos decir que las condiciones del centro son favorables para llevar a cabo la implementación del programa.

Cabe mencionar que, con la aplicación de los instrumentos y las estrategias de recogida de información en esta fase de la investigación, se han podido detectar algunos incipientes *efectos en el alumnado* que hacen referencia a dos aspectos clave:

- *Mejora de la convivencia*, en la medida que se ha generado un clima de convivencia positivo donde se sienten cómodos y satisfechos por las actividades a realizar
- El alumnado se siente *reconocido* por el trabajo que está desarrollando en el programa, lo cual favorece la convivencia inclusiva en el aula.

A modo de síntesis, a continuación, exponemos un cuadro donde ponemos en relación los objetivos de investigación, las cuestiones evaluativas y los elementos de análisis en esta primera fase de la investigación:

ANÁLISIS DE RESULTADOS DE LA FASE INICIAL DE LA INVESTIGACIÓN

OBJETIVOS	CUESTIONES DE EVALUACIÓN	ELEMENTOS DE ANÁLISIS	
<p>Conocer la adecuación del programa a los intereses y necesidades del centro educativo donde se va a aplicar</p>	<p>¿Se adecua el programa a las necesidades e intereses del centro educativo?</p>	<p>Práctica democrática de centro</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Hacia una metodología participativa - Desarrollo de la capacidad crítica y de reflexión - La evaluación, un asunto de todos/as - La elaboración de la normativa de centro, competencia del equipo directivo - Algunos temas “pendientes”
		<p>Valores ciudadanos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Cohesión y reflexión para el desarrollo de los valores democráticos - Relación profesorado-alumnado: diferentes códigos comunicativos - Relaciones horizontales - Fomentando el sentimiento de pertenencia al centro - Teniendo en cuenta la diversidad del alumnado - La homogeneidad versus la heterogeneidad en la creación de los grupos-clase - Compromiso con las normas y los valores de la ciudadanía - La solidaridad, un valor que define el IES RB - El trabajo educativo, una responsabilidad de todos/as - Favoreciendo la autoestima
		<p>Competencias ciudadanas</p>	<ul style="list-style-type: none"> - La dimensión participativa - ¿Quién participa del proceso de toma de decisiones? - Hacia la mejora de la convivencia - ¿Cómo se resuelven los conflictos en el centro?
	<p>¿Cómo se plantea la relación del centro con la comunidad?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A través de actividades participativas - Coordinación con diferentes instituciones - Solicitando más implicación 	
<p>Determinar la viabilidad inicial que permita conocer las posibilidades de realizarlo en la práctica y asegurar los requerimientos básicos que exige su implementación y desarrollo</p>	<p>¿En qué medida la Institución Educativa dispone y facilita los recursos necesarios para el desarrollo del programa?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Puentes de comunicación entre la directora del centro, el profesor J y la investigadora. - El compromiso de J con la aplicación del programa. - El compromiso institucional. - Los espacios de aplicación del programa. - Utilización de los espacios informales del centro 	

Cuadro 7.3 Relación de los objetivos, las cuestiones de evaluación y los elementos de análisis

capítulo 8

EVALUACIÓN INICIAL: DIAGNÓSTICO DEL ALUMNADO

Introducción

En el capítulo anterior hemos expuesto los resultados obtenidos que hacen referencia a la adecuación y a la viabilidad del programa al centro educativo en la primera fase de la investigación. En esta ocasión continuamos con esta primera fase, pero respondiendo al objetivo referente al alumnado participante de la validación del programa con el fin de conocer su estado inicial en las dimensiones claves del programa.

El capítulo se inicia retomando el objetivo que pretendemos conseguir (analizar el estado inicial del alumnado participante en las dimensiones claves del programa) con su correspondiente cuestión de evaluación y las técnicas y fuentes de recogida de información utilizadas para el análisis. A continuación, se expone el análisis de los resultados obtenidos que hace referencia a la cuestión de evaluación planteada. Este análisis describe el estado inicial de conocimientos, habilidades y actitudes del alumnado respecto a la ciudadanía activa incidiendo en: el sentimiento de pertenencia (a la comunidad, al centro educativo y al aula), la concepción de ciudadanía, las competencias ciudadanas, la participación en su contexto más próximo, sus intereses y necesidades y el ejercicio democrático.

Por último, este capítulo concluye con una síntesis sobre el estado inicial del alumnado participante en las dimensiones claves del programa. De la información obtenida en este capítulo, junto con la analizada en el capítulo anterior, obtenemos el análisis completo de la primera fase de la investigación.

8.1 Objetivo, cuestión evaluativa y técnicas de recogida de información

De acuerdo con el modelo general de investigación presentado en el capítulo IV de este trabajo, continuamos con la primera fase de la investigación evaluativa planteándonos el siguiente **objetivo**:

- *Analizar el estado inicial del alumnado participante en las dimensiones claves del programa. (OBJETIVO 3)*

Con la finalidad de responder a este objetivo trazamos la siguiente **cuestión de evaluación** que guía la recogida y el análisis de la información de esta primera fase:

OBJETIVO 3	¿Cuál es el estado inicial de conocimientos, habilidades y actitudes del alumnado a nivel individual y grupal respecto a la ciudadanía activa?
-------------------	--

Para la obtención de los datos, hemos utilizado diferentes **estrategias y fuentes de recogida de información** de corte cuantitativo y cualitativo con el objetivo de responder a las cuestiones planteadas desde un enfoque crítico que nos permiten conocer el estado inicial de los participantes en el programa:

Estrategias	Fuentes
Entrevista semiestructurada	Directora Centro Educativo Alumnado
Diario de campo	Observaciones Centro Educativo
Dinámicas de aula	Alumnado y profesor-tutor
Cuestionario 1 “La juventud hacia la ciudadanía ⁹⁰ ”	Alumnado
Cuestionario 2 “Convivencia y competencias ciudadanas ⁹¹ ”	Alumnado

Cuadro 8.1 *Estrategias y fuentes de recogida de información (evaluación inicial)*

A continuación, exponemos los resultados obtenidos que responden a la cuestión de evaluación.

8.2 El estado inicial de conocimientos, actitudes y habilidades del alumnado respecto a la ciudadanía activa

Para una mayor comprensión sobre el estado inicial del alumnado del cual partimos, exponemos a continuación una serie de dimensiones para el desarrollo de una ciudadanía activa destacando aquellos aspectos claves que las definen:

⁹⁰ A lo largo de este capítulo exponemos las tablas de resultados que consideramos más relevantes para la exposición de los datos. En el anexo C-XV se pueden consultar todas las tablas de resultados de esta primera aplicación del cuestionario 1 “La Juventud hacia la ciudadanía” que hace referencia a esta fase de la investigación.

⁹¹ Al igual que con el cuestionario 1, en este capítulo se exponen las tablas de resultados que consideramos más relevantes para la exposición de los datos en esta primera aplicación del cuestionario 2 “Convivencia y Competencias Ciudadanas”. En el anexo C-XV se pueden consultar todas las tablas de resultados que hacen referencia a esta fase de la investigación de este cuestionario.

DIMENSIONES	ASPECTOS CLAVES
Sentimiento de pertenencia a la comunidad	- Aspectos que dificultan la pertenencia
Sentimiento de pertenencia al centro	<ul style="list-style-type: none"> - La relación centro-comunidad se ve afectada - Aspectos que favorecen la pertenencia al centro - Aspectos que dificultan la pertenencia al centro
Sentimiento de pertenencia al aula	- Alumnado etiquetado con un autoconcepto negativo
Ser, poder y querer ser ciudadanos/as: la concepción de la ciudadanía del alumnado	
Las competencias ciudadanas del alumnado	- Resolución de conflictos
Participación del alumnado en su contexto próximo: familia, instituto, amistades y barrio	<ul style="list-style-type: none"> - Los jóvenes y su participación en la familia - La participación de los jóvenes desde su grupo de amistades - Y en el contexto global del propio barrio, ¿participan los jóvenes? - Instituto y participación estudiantil - Representando a un colectivo: ser delegado/a
¿Qué les preocupa a los jóvenes?	<ul style="list-style-type: none"> - En la familia, las necesidades básicas - Con las amistades, pasarlo bien - En el barrio, la inseguridad y que tengan en cuenta nuestra necesidades - En el instituto, las calificaciones y la relación con el profesor - En el aula, la actitud de un compañero
La democracia	<ul style="list-style-type: none"> - Las decisiones familiares, un asunto del padre y de la madre - En el grupo de amistades, siempre la mayoría - Las decisiones en el instituto, ¡siempre los profes! - Entre los compañeros/as, hablando - El instituto no es democrático - No sé qué es la democracia y sus acepciones - Aprendiendo qué es la democracia - Esta es mi concepción de la democracia - ¿Qué formas de participación democrática conoce el alumnado?

Cuadro 8.2 Dimensiones de análisis y aspectos claves

A continuación se describe cada una de estas dimensiones.

SENTIMIENTO DE PERTENENCIA A LA COMUNIDAD

El alumnado no muestra ninguna preferencia en particular hacia ningún territorio en concreto en relación al *lugar de donde se sienten que forman parte*. Si bien, podemos afirmar que la tendencia es vincularla al contexto más cercano, su barrio o el lugar de nacimiento:

	Nada	Muy Poco	Algo	Bastante	Mucho	\bar{X}
De la ciudad donde vives	1		2	3		3,1
De Cataluña	1	1	2	2		2,8
De tu barrio		1		4	1	3,8
De España	1	3	1	1		2,3
Del lugar donde has nacido		1	2	2	1	3,5
De Europa		1	4	1		3
Del lugar de origen de tus padres		3	1		2	3,1
Del mundo	1	1		3	1	3,3
De ningún lugar		1	3	1		2,5

Tabla 8.1 Lugares a los que vinculan su pertenencia (pregunta 17, cuestionario 1)

En relación a los aspectos que el alumnado considera *claves para el desarrollo del sentimiento de pertenencia a la comunidad*, sorprende los resultados que se obtienen. El alumnado señala como aspectos que más vinculan a las personas a un lugar, aquellos que hacen referencia a la participación: “*conocimiento de las instituciones*”, “*participación en asociaciones*”, “*implicarse en actividades que ayudan a solucionar problemas del lugar*” y “*conocer mucha gente*”, siendo afirmaciones que han obtenido un promedio superior a 3:

	Nada	Muy Poco	Algo	Bastante	Mucho	\bar{X}
Hablar la lengua/s oficiales del lugar.	1		4	2		3
Conocer las Instituciones (Ayuntamiento, Asociaciones,...)			3	2	1	3,6
Conocer mucha gente.		1	4	1	1	3,2
Conocer las normas y costumbres de ese lugar.	1	3	3			2,2
Participar en asociaciones culturales, deportivas, de ocio..., de ese lugar		2	3		2	3,2
Implicarse en actividades que ayudan a solucionar los problemas del lugar.		2	3	1	1	3,1

Tabla 8.2 Aspectos que favorecen la vinculación (pregunta 20, cuestionario 1)

Con los datos obtenidos hasta aquí, el alumnado parece que muestra cierto sentimiento de pertenencia a la comunidad, en tanto que se sienten que forman parte de su contexto más próximo, y conocen los elementos claves para el desarrollo del sentimiento de pertenencia. Este aspecto se refuerza por el conocimiento que manifiesta tener sobre qué piensa la gente de su comunidad, sus gustos y sus preferencias:

“Otro caso que conocen es de un bar que, mientras ya se estaba construyendo, el vecindario se quejaba poniendo denuncias y pancartas en los balcones. Acabó por impedirse la apertura del bar y S. dice “pero tú móntales un bar de sevillanas...” (Diario de campo, 1: 163).

Aspectos que dificultan la pertenencia

Si bien el alumnado parece evidenciar cierto sentimiento de pertenencia a su comunidad, éste no es total en tanto que no participa del proceso de toma de decisiones. El alumnado no siente que el barrio cuente con su opinión en temas concernientes a la comunidad. Esto se evidencia cuando comentan que el barrio no tuvo en cuenta su opinión en el cierre de un bar musical:

“Añaden que cuando se recogieron firmas para evitar la apertura del bar ellos no firmaron porque tampoco nadie les preguntó” (Diario de campo, 1: 163).

Por lo tanto, es comprensible que, al preguntarles sobre la participación de otras personas en la toma de decisiones en temas concernientes al barrio, el alumnado presente un rechazo hacia la diversidad generacional:

“S. añade que la gente mayor, en sus propios términos “viejos”, no deberían asistir como tampoco los padres diciendo “el mío no, es un fiestero”. T. dice: “sólo deberían asistir los jóvenes, pero españoles” y Jj. continúa “los moros no, son muy trapicheros” (Diario de campo, 1: 178).

SENTIMIENTO DE PERTENENCIA AL CENTRO

A pesar que el alumnado considera que son los profesores y ellos mismos quienes pueden sentirse parte del centro, no todos manifiestan sentirse parte del centro educativo. Los motivos principales que pueden favorecer este sentimiento son la relación con el profesorado y el tener amigos/as dentro del centro:

“E. ¿Por qué no te sientes parte del centro? A. Porque no estoy motivado y no hago nada. E. ¿Quién más puede sentirse parte del centro ¿por qué? A. Siempre se sienten parte los más pelotas, porque son los que tienen más preferencia. Porque además te dicen que si no hacen esto que no pasa nada porque hablan con el profesor y ya está. E. ¿Quién no puede sentirse parte del centro? ¿Por qué? A. Quien tiene una relación mala con los profesores” (Entrevista A, 1: 13).

“E. ¿Te sientes parte del centro? Al. Sí. E. ¿Por qué te sientes parte del centro? Al. Porque tengo amigos y me llevo bien. E. ¿Quién más puede sentirse parte del centro ¿por qué? Al. Los profes, los alumnos... quien está aquí día a día, tu, porque eres profesora, no? E. ¿Y los padres y las madres? Al. No. E. ¿Qué te ayuda a sentirte parte del centro? Al. El tener amigos. E. ¿Qué te impide/dificulta sentirte parte del centro? Al. No tenerlos. E. ¿Quién no puede sentirse parte del centro? ¿Por qué? Al. Pues que no tenga amigos, se lleve mal con los profesores y eso” (Entrevista Al, 2: 14).

Este bajo sentimiento de pertenencia al centro también se manifiesta en tanto que el alumnado percibe el centro educativo como un elemento poco integrador para el alumnado que llega nuevo al centro:

“Cuando el profesor les plantea la primera pregunta (¿Qué pensáis de esta noticia?), S. dice una serie de nombres de alumnos y alumnas que la escuela les ha ayudado a integrar. A partir de aquí el resto de compañeros y compañera se responden con los siguientes comentarios: H. “Hay quienes vienen nuevos a la escuela pero están marginados.” Jj. “La escuela no ayuda, sino a caer bien a los alumnos (...)” (Diario de campo, 1: 181).

Sin embargo, resulta curioso como el alumnado, a pesar del bajo sentimiento de pertenencia al centro que parece evidenciar, no cambiaría de centro educativo:

“E. Si pudieras cambiar de centro, ¿Lo harías? A. No creo. Porque yo creo que ya... es lo que dicen más vale lo malo conocido que lo bueno por conocer” (Entrevista A, 1: 34).

“E. ¿si pudieras cambiar de instituto, lo harías?, ¿te irías a otro instituto? H. No” (Entrevista H, 4: 41).

A continuación podemos ver como este bajo sentimiento de pertenencia al centro también se evidencia al no sentir que el centro educativo forme parte de su comunidad.

La relación centro-comunidad se ve afectada

La directora confirma una carencia existente en la relación entre el centro educativo y la comunidad cuando le preguntamos si los agentes educativos tienen incidencia en el centro:

“No tienen incidencia en el centro. Los casos estos más complicaditos tenemos relación con servicios sociales y con los programas de garantía social para dar una ayuda a los chicos que no acaban de enraizar con el sistema educativo. Y luego con el EAP, el Equipo de Asesoramiento Psicopedagógico, con el CAPIP que es el Centro de Asistencia Psicológica que asisten al alumnado aunque tienen unas listas de miedo” (Entrevista directora, 2: 50).

Aunque esta relación no se fomente a nivel de centro, el alumnado dice que algún profesor sí que la promueve, en tanto que los estudiantes conocen el cierre de un local en la localidad de al lado de su población porque un profesor les ha explicado:

“El profesor les pregunta si conocen una noticia reciente sobre un escándalo en la salida de una discoteca de Cornellá para saber si tenían conciencia de ella. La conocen dos alumnos de los ocho (B. y S.) por un profesor que les explicó y un alumno, S., la explica al resto por iniciativa propia” (Diario de campo, 1: 163).

Sin embargo, a pesar del interés que tiene algún profesor en desarrollar esta relación, durante la realización de las dinámicas de aula se evidencia, de forma clara y evidente, que el alumnado no percibe el centro educativo como parte de la comunidad:

“Cuando se les plantea la pregunta de si deberían asistir a la reunión en el supuesto que se reuniera todo el vecindario para solventar la situación, la gran mayoría dice que no diciendo “¿Para qué? ¿Qué hace allí la escuela? Los alumnos de la escuela no cuentan. Hay alumnos y alumnos. Tú has visto al de 1º...” (Diario de campo, 1: 170).

Esta falta de interés hacia el centro educativo como parte de la comunidad, se ve reforzada cuando se pide al alumnado que valore la importancia de que su centro participe en la vida del barrio en una serie de actividades (ver tabla 8.3), pudiendo observar como no muestra ningún interés:

	Nada	Muy Poco	Algo	Bastante	Mucho	\bar{X}
Realizar actividades para conocer el barrio, lo que piensa la gente, sus asociaciones, etc.	4	3				1,4
Trabajar en algunas asignaturas problemas del barrio.	2	1	3	1		2,4
Que vengan al centro personas a explicar cosas del barrio.	2	3	1			1,8
Que el centro participe en actividades que se organizan en el barrio.	3		1	2	1	2,7
Colaborar en proyectos para la mejora del barrio.	3	3	1			1,7
Dejar abierto el centro para que desde el barrio se hagan actividades.	2		3	1	1	2,8

Tabla 8.3 Importancia de que su centro participe en actividades del barrio (pregunta 13, cuestionario 2)

Aspectos que favorecen la pertenencia al centro

El profesor-tutor del alumnado promueve *relaciones con sus familias* con la finalidad de hacer un seguimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de sus

hijos/as, siendo este un aspecto favorecedor para el desarrollo del sentimiento de pertenencia del alumnado al centro educativo, en tanto que éste pueda sentir que hay un interés en su proceso de su enseñanza-aprendizaje por parte del centro educativo. Cabe mencionar que la relación con las familias siempre es con la figura materna y a demanda del profesor-tutor:

“Nombre: Al 26/09/05. Presencial. Asistentes: madre. Aprovechando la reunión de padres organizada por el centro se presenta la madre. Verbaliza las expectativas y el interés para que su hijo saque más rendimiento. Explica brevemente la trayectoria del alumno en los cursos anteriores y en la primaria (...)” (Informes de tutoría, 7: 2).

Esta relación también es evidenciada por el propio alumnado, quien dice no gustarle demasiado:

“E. Tu familia, ¿tiene relación con el centro? Asiste a reuniones del centro, habla con tus profesores, con el director, forma parte de alguna asociación de dentro del centro como el AMPA,... A. Sí, hablan con el tutor y ya está. E. En caso afirmativo, ¿qué te parece esta relación que hay entre tu familia y el centro? ¿Te gusta? ¿Cambiarías alguna cosa? A. Depende de qué cosas, de qué temas” (Entrevista A, 1: 6).

Siguiendo con la familia, la opinión que el alumnado dice tener con respecto al centro es positiva, siendo, por lo tanto, un aspecto que favorece el sentimiento de pertenencia del alumnado a la institución educativa:

“E. ¿Qué crees que opina tu familia del centro? Al. Pues ellos dicen que es bueno” (Entrevista Al, 2: 4).

Otro de los aspectos que favorecen el sentimiento de pertenencia del alumnado al centro es la composición mixta del grupo de amistades; el alumnado tiene amistades dentro y fuera del centro:

“E. ¿tú tienes amigos y amigas, B? B. sí E. ¿y de dónde son de dentro o de fuera del centro? B. de dentro y de fuera, de los dos E. ¿y el grupo de amigos con el que sales más a menudo, qué es de dentro o de fuera? B. ehhh de las

dos cosas E. de las dos cosas, ¿y tú consideras a tus compañeros de clase como amigos? B. Sí” (Entrevista B, 3: 4).

Aspectos que dificultan la pertenencia al centro

Uno de los aspectos que no favorece el sentimiento de pertenencia del alumnado al centro educativo, es la falta de conocimiento de la normativa del centro, así como la no participación en su elaboración.

Esta situación se genera en el centro educativo en la medida que la directora comenta que la institución ofrece al alumnado al inicio de curso, una serie de normas que responden a unos “mínimos” de comportamiento para facilitar su comprensión y agilizar la lectura. Comenta que son aspectos de sentido común y, aún y así, cuesta bastante su aceptación:

“Se supone... La normativa básica les pasamos, no toda la normativa porque se morirían, pero los mínimos de comportamiento a clase. “En clase se tiene que traer el material, cuando llega el profe tienes que sentarte y tal, para hablar tienes que levantar la mano...” son cosas de sentido común, eh? Pero ojalá tuvieran estos mínimos. (Se ríe)” (Entrevista directora, 2: 30).

Podríamos decir que, en cierto modo, a pesar de la buena intencionalidad del centro, el hecho de que estos mínimos sean seleccionados por el centro educativo sin tener en cuenta al alumnado, así como la falta de participación del alumnado en la elaboración de la normativa, y que éste no conozca la normativa entera, puede implicar que no la sientan cercana, sino más bien como algo impositivo, impidiendo, por ende, su aceptación y convirtiéndose en un elemento que dificulte el sentimiento de pertenencia del alumnado al centro. De esta manera, resulta comprensible la baja aceptación del alumnado hacia la normativa de convivencia que comenta la directora.

Resulta sorprendente como, a pesar del comentario de la directora en relación a que el alumnado recibe la normativa del centro al inicio de curso, éste no tiene consciencia de ello:

Las normas de la clase han sido consensuadas entre el profesor/a y el alumnado.	
Con frecuencia el profesor/a nos recuerda cómo debemos comportarnos en la clase.	8
En general, conozco las normas de la clase.	2
A menudo, el profesor/a aplica la normativa de la clase.	8
Normalmente, el profesor/a aplica la normativa de la clase a todos por igual.	
Con frecuencia nos enseñan a conocer el por qué de las normas de la clase.	
Normalmente, respeto las normas de la clase.	

Tabla 8.4 *Afirmaciones con las que el alumnado se siente identificado (pregunta 9, cuestionario 2)*

La falta de hábitos de comportamiento y conductuales del alumnado en la recogida del material al finalizar las clases, no justifica el comportamiento del alumnado, pero si evidencia que no tenga interiorizada la normativa de centro, así como su baja aceptación:

“Terminada la sesión, ya todos han acabado, suena el timbre. Se levantan con ganas de irse ya aunque no nos hayamos despedido ni dada la clase por finalizada” (Diario de campo, 1: 89).

“Terminadas las dinámicas, suena el timbre. Se levantan rápidamente para irse al pasillo” (Diario de campo, 1: 195).

SENTIMIENTO DE PERTENENCIA AL AULA

El alumnado tiene un sentimiento de pertenencia al aula algo peculiar, pudiendo distinguir dos niveles. El primero de ellos hace referencia al *clima de trabajo y aprendizaje*. En esta línea, el alumnado no siente que el profesorado reconozca sus esfuerzos de aprendizaje en las diferentes asignaturas:

Siempre	
Casi siempre	
En algunas asignaturas sí y en otras no.	2
Casi nunca	3
Nunca	3

Tabla 8.5 *Valoración del esfuerzo del alumnado por parte del profesorado (pregunta 26, cuestionario 2)*

De la misma manera que se percibe en el alumnado una falta de desconfianza o incomodidad hacia el profesorado evidenciado en los reparos que los estudiantes tienen al manifestar sus opiniones en clase:

Siempre	
Casi siempre	
En algunas asignaturas sí y en otras no.	8
Casi nunca	
Nunca	

Tabla 8.6 *¿Tienes reparos en manifestar tus opiniones ante los compañeros/as de clase? (pregunta 18, cuestionario 2)*

Siempre	
Casi siempre	
En algunas asignaturas sí y en otras no.	6
Casi nunca	2
Nunca	

Tabla 8.7 *¿Te sientes a gusto con tus profesores/as? (pregunta 32, cuestionario 2)*

Esta falta de desconfianza también se evidencia en la valoración que realiza el alumnado sobre su relación con el profesorado⁹²:

Siempre	
Casi siempre	
En algunas asignaturas sí y en otras no.	2
Casi nunca	6
Nunca	

Tabla 8.8 *¿Tienes una relación abierta y de confianza con el profesorado? (pregunta 25, cuestionario 2)*

Con la mayoría del profesorado.	
Con algunos profesores/as solamente.	2
No lo compartiría con el profesorado.	6
Otros.	

Tabla 8.9. *¿Compartirías tus problemas con el profesorado? (pregunta 34, cuestionario 2)*

Siempre	
Casi siempre	
En algunas asignaturas sí y en otras no.	6
Casi nunca	2
Nunca	

Tabla 8.10 *Si el alumnado pregunta al profesor cuando no entiende algo (pregunta 24, cuestionario 2)*

⁹² Ver también *Entrevista A, 1: 2 y Entrevista B, 3: 1.*

Por lo tanto, es lógico que el alumnado manifieste no tener una buena relación con todo el profesorado:

“E. ¿Cómo dirías que es tu relación con el profesorado? Al. Mala con algunos” (Entrevista A, 1: 2).

“E. ¿Cómo dirías que es tu relación con el profesorado? B. Con algunos buena y con otros no” (Entrevista B, 3: 1).

Este clima de aprendizaje y de trabajo también se caracteriza en tanto que el 25% del alumnado confirma haber sentido miedo alguna vez a venir al instituto (pregunta 30, cuestionario 2), siendo las causas principales de su miedo, algún profesor/a y el no saber hacer el trabajo de clase.

Paralelamente a estas evidencias, el alumnado siente que algún profesor le pide que colabore en las tareas de clase, probablemente, con el fin de implicarlo en la actividad desde el reconocimiento:

“E. ¿Te pide ayuda para que colabores con él en alguna tarea de clase? A. Sí, alguna vez me han dicho que explique a mi compañero algo o que le eche una mano” (Entrevista A, 1: 28).

Sin embargo, a pesar de esta estrategia utilizada por parte del profesorado, las evidencias anteriores nos ponen de relieve el bajo sentimiento de pertenencia del alumnado en el aula.

No obstante, el segundo nivel que mencionábamos con anterioridad, hace referencia al tipo de relaciones que se mantiene entre el alumnado del grupo-clase, quienes las definen, por lo general, como buenas:

“E. ¿Cómo dirías que es tu relación con los compañeros de clase? B. Buena” (Entrevista B, 3: 1).

“¿Cómo dirías que es tu relación con los compañeros/as de clase (buena, de ayuda, de amistad, ambas,...) Al. Buena” (Entrevista A1, 2:1).

El hecho que el alumnado mantenga una buena relación con gran parte de sus compañeros/as favorece el sentimiento de pertenencia al aula. Este sentimiento se ve reforzado con otras evidencias, por ejemplo, en la actitud solidaria que tiene el alumnado hacia el compañero/a que lo necesita:

Siempre	
Casi siempre	
En algunas asignaturas sí y en otras no.	100%
Casi nunca	
Nunca	

Tabla 8.11 *¿Ayudas a tus compañeros/as de clase? (pregunta 2, cuestionario 2)*

El alumnado señala que los motivos principales de la ayuda son: facilitar al compañero/a la comprensión de aquello que no entiende y defenderle cuando alguien se ríe de él o de ella:

Cuando un compañero/a no entiende alguna cosa, se lo explico. A hacer los ejercicios de clase.	4
Le defiendo cuando alguien se ríe de él/ella.	3
No les ayudo.	
Otras: Les defiendo cuando alguien se burla y se están pasando y depende de quien sea.	1
Otras: Depende de mi estado de ánimo y antes no me ha molestado, le defiendo.	1

Tabla 8.12 *Situaciones en las que sueles ayudar a los compañeros/as (pregunta 3, cuestionario 2)*

Cabe añadir que esta ayuda es recíproca, en tanto que más de la mitad del alumnado siente que recibe ayuda de sus compañeros (Tabla 8.13), habiendo correspondencia con los motivos de ayuda (Tabla 8.14):

Siempre	
Casi siempre	
En algunas asignaturas sí y en otra no.	6
Casi nunca	2
Nunca	

Tabla 8.13 *¿Sientes que recibes ayuda de tus compañeros/as? (pregunta 4, cuestionario 2)*

Cuando no entiendo alguna cosa, me lo explican.	8
A hacer los ejercicios de clase.	
Me defienden cuando alguien se ríe de mí.	3
No me ayudan.	
Otras	

Tabla 8.14 ¿En qué situaciones te ayudan tus compañeros?(pregunta 3, cuestionario 2)

En cuanto a las relaciones entre el alumnado se refiere, otro aspecto que caracteriza este sentimiento de pertenencia, es cómo las describen: “sentirse a gusto” con sus compañeros/as de clase (ver Tabla 8.15), “llevarse bien” (ver Tabla 8.16), y “compartir con algunos compañeros/as” en caso de que tuvieran algún problema (ver Tabla 8.17):

A gusto	7
Rechazado	
No cuentan conmigo	
Otras: Algunas veces no cuentan conmigo y otras estoy a gusto	1

Tabla 8.15 Cómo se sienten con los compañeros de clase (pregunta 28, cuestionario 2)

Me llevo muy bien.	
Me llevo bien.	6
Con algunos bien y con otros/as no.	2
Me llevo más bien mal.	
Me llevo mal.	

Tabla 8.16 Relación con compañeros de clase (pregunta 31, cuestionario 2)

Con uno o varios compañeros/as.	
Con casi todos mis compañeros/as.	
Con algunos/as de mis compañeros/as.	8
No lo compartiría con mis compañeros/as.	
Otros.	

Tabla 8.17 ¿Compartirías algún problema con tus compañeros/as? (pregunta 33, cuestionario 2)

El alumnado siente formar parte del grupo-clase aceptando que cualquier otra persona pueda incorporarse al aula, siempre y cuando no fuera conflictiva:

“E. ¿Se podría decir que los compañeros/as de clase formáis un grupo del que tu formas parte? A. Sí, mayormente sí” (Entrevista A, 1: 39).

“E. ¿Todo el mundo puede formar parte de este grupo? A. Sí, porqué no. E. ¿Quién puede y quién no? ¿Por qué? A. Siempre que vaya de buen rollo, sea simpático y tal y que no venga de vacilón, con que vaya normal, sí, a todo el mundo” (Entrevista A, 1: 41).

“¿Se podría decir que los compañeros de tu clase formáis un grupo en el que tú formas parte? H. Sí” (Entrevista H, 4: 47).

Sin embargo, la alumna H apunta que esta persona nueva, si viene a mitad de curso, no podría sentirse parte del grupo:

“E. ¿y cualquier persona podría formar parte de este grupo de compañeros? H. sí E. Si este curso lo hubiéramos empezado con una persona más, pues sería del grupo E. ¿y si ahora viniera un compañero más, lo aceptaríais igual, a mitad de curso? H. no sé, yo creo que no E. que no, ¿por qué? H. No, sí, sí que pueden entrar pero a lo mejor no serían... nuestro grupo que tenemos” (Entrevista H, 4: 49).

Por lo tanto, podemos ver como, por un lado, en relación al clima de trabajo, el alumnado se define con un bajo sentimiento de pertenencia. Sin embargo, las relaciones que mantiene con sus compañeros favorecen el sentimiento de pertenencia al aula. Por ende, si consideramos el aula en toda su globalidad como un espacio de enseñanza-aprendizaje donde intervienen diferentes actores (alumnado y profesorado) que interactúan entre sí y el clima de trabajo, podríamos decir que el alumnado presenta un cierto sentimiento de pertenencia en el aula. Así como veremos a continuación, este sentimiento se decanta hacia un alto sentimiento de pertenencia al aula desde una perspectiva negativa.

Alumnado etiquetado y con un autoconcepto negativo

El alumnado del grupo-clase parece estar etiquetado, por parte del profesorado, como un grupo que muestra dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje atribuyéndole adjetivos negativos como se evidencia en las siguientes notas de campo:

“(...) ‘‘son unos cafres.’’ (...) Es un grupo difícil’’. (J) (Diario de campo, 1: 38).

‘‘Una profesora, D, añade que (...) qué pretendo. Que si mi objetivo es que ellos logren aprender esto, lo tengo muy complicado. ‘‘Con ellos es una batalla perdida, no se puede pedir peras al olmo’’ (Diario de campo, 1: 133).

‘‘Un profesor me dice ‘‘Ánimo, es un grupo guerrero y conflictivo’’ (Diario de campo, 1: 72).

Esta etiqueta se vuelve hacer evidente cuando observamos que el profesorado no cree en ellos, no apuesta por sus capacidades y sus posibilidades de aprendizaje:

‘‘Todo el profesorado que voy conociendo me hace comentarios del tipo ‘‘Suerte’’, ‘‘A ver si puedes conseguir algo, porque son un desastre’’, ‘‘Con estos no hay nada que hacer...’’ (Diario de campo, 1: 13).

Esta etiqueta también se manifiesta por parte del alumnado del centro en general:

‘‘(...) ¿Con esos vas a trabajar? Pues si no saben ná. Son los tontos del instituto. Se portan muy mal, no vas a poder hacer nada. Ya lo verás. Antes había uno que era muy malo, pero ahora ya se fue’’ (Diario de campo, 1: 56).

Pero este etiquetaje no es sólo manifestado por el profesorado y por el alumnado del centro, sino que el propio alumnado del grupo-clase lo tiene muy interiorizado, al describirse con adjetivos negativos, incluso, cada uno tiene un apodo que va relacionado con algún aspecto negativo de su personalidad:

‘‘(...) El alumnado empieza a deducir quién podría ser yo diciendo ‘‘Ah, sí, del CAP. Tiene que hacer las prácticas. Ya estamos acostumbrados, como somos la clase mala, somos como los conejillos de indias, aquí vienen todos’’ (Jj). (...) la otra clase (...) les consideran, en sus propios términos, ‘‘los empollones’’. (...) S continúa presentándome a sus compañeros y compañera (la clase la forman 8 alumnos, de los cuales 7 son chicos y 1 es una chica)

pero no por el nombre sino por el apodo (camello, nose, felali...) explicándome qué significa cada apodo. El significado de cada apodo va relacionado con algún aspecto negativo de la personalidad, ya sea del carácter o del físico” (Diario de campo, 1: 78).

Como se puede observar, podríamos decir, en cierta manera, que esta etiqueta identitaria de “alumnado conflictivo y con bajo rendimiento escolar” afecta a su autoconcepto, así como se vuelve a evidenciar en la siguiente Tabla 8.18, donde la mitad del alumnado no hace una buena consideración de sí mismo. Y, la otra mitad, depende de quién sea el profesor/a:

Siempre	
Casi siempre	
En algunas asignaturas sí y en otras no.	4
Casi nunca	2
Nunca	2

Tabla 8.18 Valoración del alumnado sobre sí mismo
(pregunta 19, cuestionario 2)

Otro evidencia es el nivel de satisfacción del trabajo realizado en clase que tiene el alumnado, el cual también depende de quien sea el profesor:

Siempre	
Casi siempre	
En algunas asignaturas sí y en otras no.	6
Casi nunca	1
Nunca	1

Tabla 8.19 Satisfacción del trabajo realizado en clase
(pregunta 20, cuestionario 2)

En relación al bajo autoconcepto que tiene este alumnado, un elemento más a destacar es que más de la mitad del alumnado siente que su nivel de formación es menor que el de la mayoría de sus compañeros/as:

Siempre	
Casi siempre	5
En algunas asignaturas sí y en otras no.	2
Casi nunca	1
Nunca	

Tabla 8.20 *Concepto sobre su nivel de formación*
(pregunta 21, cuestionario 2)

Y, en el caso que haga bien la actividad de clase, más de la mitad del alumnado atribuye el trabajo bien hecho a la profesionalidad del profesor/a:

A mi capacidad	2
Porque el profesor/a es bueno/a	6
Porque mis compañeros/as me ayudan	
A la buena suerte	
Otras	

Tabla 8.21 *Razones por el trabajo bien realizado*
(pregunta 22, cuestionario 2)

Siguiendo este razonamiento, es lógico y coherente, que más de la mitad del alumnado considere que su rendimiento escolar podría mejorar:

Muy bueno	
Bueno	
Podría mejorar	5
Malo	3
Muy malo	

Tabla 8.22 *Valoración del propio alumnado sobre su rendimiento escola* (pregunta 23 cuestionario 2)

Estos aspectos pueden ayudar a comprender el bajo sentimiento de pertenencia del alumnado al centro educativo (tal y como se ha evidenciado en el apartado anterior) y al aula, en la medida que, al ser un grupo que puede sentirse etiquetado por la propia institución, no sienten su pertenencia al mismo, así como tampoco sienten el centro como parte de su comunidad, y no encuentran el sentido de la relación centro-comunidad; ya que, si bien se vislumbra una actitud favorable por parte del centro hacia la utilización del espacio escolar como un lugar polivalente donde realizar aquello que les resulta de interés en

horario extraescolar -“S y compañía que tocan la batería y que vienen a veces a ensayar por aquí. El local es del instituto.” (Entrevista directora, 2: 53)-, este alumnado no lo aprovecha al máximo. A pesar de tener un espacio donde poder participar, el alumnado participativo, este no se caracteriza por ser inclusivo, entre otras cuestiones, porque el alumnado no se siente perteneciente al mismo.

Es importante señalar alguno de los efectos que se están obteniendo en el alumnado con la aplicación inicial de los instrumentos de recogida de información en cuanto al reconocimiento se refiere. El alumnado del centro muestra interés por el trabajo que estamos realizando con el grupo-clase, causando así un efecto de reconocimiento en el alumnado del grupo-clase favoreciendo así la convivencia inclusiva en el aula, aunque sea sólo en los espacios de aplicación del programa:

“J y yo salimos del aula, mientras, el alumno que estaba al inicio de la clase en el aula, pero que pertenece al otro grupo clase, pregunta al alumnado quién soy yo. Otros alumnos también les preguntan. Ellos dicen que soy de la Universidad. Estos alumnos de la otra clase dicen a J que ellos también quieren. J no les hace caso y nos dirigimos a la otra clase donde vamos a aplicar el otro cuestionario para validarlo” (Diario de campo, 1: 91).

SER, PODER Y QUERER SER CIUDADANOS/AS: LA CONCEPCIÓN DE CIUDADANÍA DEL ALUMNADO

En cuanto a la **concepción de ciudadanía**, casi todo el alumnado se refiere a un concepto de la misma asociado a un territorio, esencialmente a la ciudad (“la persona que vive en una ciudad”) y el lugar en el que se vive (“un ciudadano es una persona que vive en un lugar”), indicándonos un concepto de ciudadanía vinculado a una situación estática, al estatus jurídico o legal.

Por otra parte, el reconocimiento de la ciudadanía y, por lo tanto, su **dimensión más o menos inclusiva** vemos que este alumnado muestra una concepción de

ciudadanía excluyente, considerando el aspecto legal como el elemento clave para el reconocimiento de la ciudadanía. Esto se puede observar en la Tabla 8.23, cuando se les pregunta si consideran que las personas inmigrantes deben tener los mismos derechos y obligaciones que los autóctonos y concretamente bajo qué condiciones:

	Respuestas
Cualquier persona	
Cualquier persona si tiene los papeles de inmigración en regla	5
Sólo cuando la persona es de algún país de la Unión Europea	2
Cualquier persona, pero después de vivir aquí unos años (p.ej. 4 ó 5 años)	
No, porque la persona no ha nacido aquí	
Ninguna, porque no tienen la nacionalidad de aquí	1

Tabla 8.23 Respuestas en torno a la ciudadanía inclusiva o excluyente (pregunta 21, cuestionario 1)

En cuanto a la **actitud hacia una ciudadanía multicultural**, el alumnado manifiesta *indiferencia y exclusión* acerca la composición multicultural de su barrio, tal y como se puede ver en la siguiente Tabla 8.24:

	Respuestas
Me gustaría que en mi barrio hubiera personas de diferentes culturas a la mía y no me importa de qué país fueran	
No me gustaría que vinieran a vivir a mi barrio personas de diferentes culturas a la mía	2
Me gustaría que vinieran a vivir pero sólo de algunos países, de otros no	1
Me da igual si vienen o no vienen	2

Tabla 8.24 Diversidad cultural en el barrio. (Pregunta 14, cuestionario 1)

Esta actitud se refuerza con los datos expuestos en la Tabla 8.25 donde podemos ver la escasa, y prácticamente *nula, apertura hacia personas de origen cultural diferente*:

	\bar{X}
Latinoamericanas	2,1
De los países del Este de Europa (rumanas, serbias, etc.)	2,8
De la Comunidad Europea	2,5
Magrebíes	1,8
Chinas	2,2
Paquistaníes	1,5
Subsaharianas (guineanas, etc.)	2
Filipinas	1,8
Gitanas	2,4

Tabla 8.25 Grado de preferencia del alumnado hacia personas según su origen (pregunta 15, cuestionario 1)

Esta nula apertura hacia personas de origen cultural diferente al mayoritario, se evidencia con el modelo de monopertenencia cerrada (ver Tabla 8.26) que prácticamente todo el alumnado se siente identificado. Esto nos indica la poca apertura del alumnado a otras realidades; una actitud segregacionista hacia la apertura de la multiculturalidad, en la medida que no está predispuesto a conocer personas o tener amistades de otros lugares del mundo:

Modelos	Respuestas
Pluripertenencia	
Monopertenencia abierta	1
Confusión	
Exclusión	
Monopertenencia cerrada	7

Tabla 8.26 Identificación con los modelos propuestos (pregunta 16, cuestionario 1)

Esta actitud segregacionista hacia la apertura de la multiculturalidad, se acentúa más todavía con aquellas personas procedentes del Magreb. Muestran un rechazo absoluto, atribuyéndoles el gentilicio negativo de “moros” cuando hacen referencia a este colectivo (“La palabra “moro” sale ocho veces” (Diario de campo, 1: 166). Este rechazo se agrava cuando la participación del alumnado

aumenta en la medida que supone evitar la construcción de un edificio de carácter religioso-cultural como es una mezquita:

“Sin embargo, añaden que, cuando se recogieron firmas para construir una mezquita en el barrio, entonces sí que firmaron. La palabra “moro” sale ocho veces” (Diario de campo 1: 163).

T. dice “sólo deberían asistir los jóvenes, pero españoles” y Jj. continúa “los moros no, son muy trapicheros” (Diario de campo, 1: 178).

“Los inmigrantes joden la vida laboral porque trabajan por lo mínimo y tú en el paro. (A1)” (Diario de campo, 1: 183).

“Por lo que veo se pueden ir todos a la mierda a robar a su puto país. Tengo una manía a los moros... (A)” (Diario de campo, 1: 189).

Si bien cabe destacar que, cuando la persona procedente de otro país es conocida y se mantiene una relación con ella, pasa a ser aceptada:

“Me caen mal casi todos, menos mi novio. (H)” (Diario de campo, 1: 187).

Del mismo modo, puede observarse en la Tabla 8.27, que esta *actitud de rechazo e indiferencia hacia la inmigración*, se vive como una amenaza en su valoración de este fenómeno inmigratorio en el barrio. Se observa poca predisposición del alumnado a estar de acuerdo con las ventajas que nos aportan los contextos multiculturales:

Afirmaciones positivas	Respuestas del grado de acuerdo de la afirmación en los valores extremos de la muestra		
	Bastante o mucho	Poco o nada	\bar{X}
Haría a la gente del barrio más abierta	1	4	1,8
Sería más divertido convivir con gente diferente	2	3	2,6
Conoceríamos otras culturas		5	1
Aprenderíamos otros idiomas	1	4	1,8
Seríamos más comprensivos y tolerantes	1	3	1,6
Tendríamos una visión más amplia del mundo	3	3	3,6

Afirmaciones negativas	Bastante o mucho	Poco o nada	\bar{X}
Tendríamos muchos problemas para entendernos	5		5
Nos cambiarían nuestras costumbres	1	4	1,8
Habría más conflictos de convivencia	3	1	4
Estaríamos mejor si todas las personas fueran de la misma cultura	2	2	3
Tendríamos problemas porque ocuparían nuestros puestos de trabajo	3	2	3,4
Tendríamos más delincuencia	4	1	4,2

Tabla 8.27 Valoración del fenómeno inmigratorio en el barrio (pregunta 19, cuestionario 1)

Es importante destacar de los datos obtenidos en esta pregunta, que los jóvenes no se sienten amenazados en su identidad cultural como demuestra el hecho de que la mayoría haya respondido “poco o nada” en el cambio de sus costumbres. Esto podría interpretarse en un sentido algo más negativo, en la medida que podría considerarse como indicador de poca predisposición para entrar a valorar la “nueva cultura” y esperar un comportamiento de aculturación e integración de las personas inmigrantes siguiendo un esquema adaptativo y asimilacionista. Vale la pena recordar aquí las palabras de Parekh (1995) –en Baubök, 1999- en tanto que la asimilación no sólo priva a las minorías de su propia cultura sino a la mayoría de experiencias de intercambio cultural que ampliarían sus horizontes intelectuales y refinar sus gustos.

El alumnado considera la *inmigración* en su comunidad como un aspecto que implica mayor presencia de conflictos, resaltando aquellos aspectos que hacen referencia a la convivencia, al ámbito laboral y a la generación de más delincuencia.

Como se puede observar en la siguiente Tabla 8.28, lo mismo ocurre con la presencia de personas procedentes de otros países al centro educativo, no se valora como algo especialmente positivo. Más bien se percibe como una

situación que conlleva dificultades en la convivencia (más problemas de disciplina y más problemas que ventajas) y en el aprendizaje:

Afirmaciones positivas	Respuestas del grado de acuerdo de la afirmación en los valores extremos de la muestra		
	Bastante o mucho	Poco o nada	\bar{X}
Despierta nuestro interés por conocer otras culturas		4	1
Se aprende más	2	3	2,6
Nos prepara más para el futuro	3	3	3
Nos hace personas más comprensivas	1	3	2
Afirmaciones negativas	Bastante o mucho	Poco o nada	\bar{X}
Se hace más difícil el trabajo en grupo	2	2	3
Hay más problemas que ventajas	4	1	4,2
Hay más problemas de disciplina	1	1	3
Se aprende menos	4	1	4,2

Tabla 8.28 Valoración del fenómeno inmigratorio en el Centro Educativo (pregunta 22, cuestionario 1)

A nivel de aula, podemos ver como el alumnado -a diferencia de lo expuesto anteriormente en el sentimiento de pertenencia al aula donde se ha detectado que el alumnado dice mantener buena relación con sus compañeros/as de clase, siendo "la ayuda al compañero/a" que lo necesita, uno de los aspectos que la caracteriza- cuando esta ayuda es en relación a personas procedentes de otros países, el alumnado manifiesta una actitud poco proclive de ayuda al otro/a que lo necesita:

*"Ya tienes suficiente con tus problemas, búscate la vida y lee los cartelitos."
 (A) "Yo fui y nadie me explicó nada, que los demás se lo busquen. (B)"
 (Diario de campo, 1: 185).*

No obstante, cuando profundizamos un poco más, observamos como esta actitud de ayuda al otro/a, está en función de la personalidad de la persona y, sobretodo, de la aceptación que esta tenga entre el grupo de iguales:

"El "ayudar al otro/a" pasa por depender de cómo sea la persona. Su origen cultural es independiente, ellos valoran que la persona tenga el respeto de la

clase: “Si se gana el respeto de la clase, sí que lo ayudaría”. “Sino, te verían como el *pringao* del insti”. Siente que no tienen responsabilidad por la integración de personas nuevas en el instituto si este no lo pone fácil. Si esta persona es “enrollada”, entonces sí. (...) dependiendo de quien sea, de su reconocimiento y aceptación por el resto de la clase” (Diario de campo, 1: 120).

Sin embargo bien, se vislumbra alguna excepción, en la medida que uno de ellos es consciente de los valores que están asociados al acto solidario, como el reconocimiento que esta actitud supone por parte de los demás:

“La gente pensaría que las personas que hagan esto son amables, buenas personas...” (H) (Diario de campo, 1: 192).

LAS COMPETENCIAS CIUDADANAS DEL ALUMNADO

Partiendo de la concepción de ciudadanía como proceso que presenta el modelo de educación para la ciudadanía del *Grupo de Investigación en Educación Intercultural* (Bartolomé, 2002), la dimensión de competencias ciudadanas contempla el conocimiento de los derechos y sus correspondientes deberes, siendo la participación un valor clave para el desarrollo de la ciudadanía.

En relación a los derechos y a los deberes, observamos como el alumnado se sitúa como **ciudadanos más pasivos** (con derechos) que activos (con deberes), así como se puede ver en la Tabla 8.29 sobre qué consideran qué es un deber, un derecho o un deber y un derecho a la vez:

LA PERSONAS TIENEN...	EL DERECHO	EL DEBER	EL DERECHO Y EL DEBER
Participar en las asambleas de clase	6		
De aprender	5	2	
De trabajar	2	5	
De expresar sus opiniones	4	3	
De votar	4	3	
De participar en la vida social de su comunidad	6		1

De un medio ambiente saludable	2	5	
De una condiciones higiénicas adecuadas en el lugar donde viven		6	1

Tabla 8.29 *Respuestas en torno a la consideración de los derechos y deberes (pregunta 5, cuestionario 1)*

Es interesante resaltar de esta tabla la clara conciencia del derecho a la **participación cívica** en tanto que consideran como derecho aspectos tales como el “participar en las asambleas de clase”, el “aprender” y el “participar en la vida social de la comunidad”. Esto nos indica, por un lado, un cierto nivel de compromiso con los principios de una democracia representativa; y, por el otro, el reconocimiento que tiene este alumnado de sus derechos a la participación cívica. Podríamos decir que no muestran mucha predisposición para ejercerla en la medida que, de alguna manera, no reconocen como el deber recíproco que implica el reconocimiento del derecho a participar.

Cabe preguntarse si en realidad estos datos muestran una posición pasiva ante las posibilidades de participación democrática, o bien pueden interpretarse como una afirmación de la autonomía personal y defensa de una conciencia deliberativa que se reserva el deber de participar.

También podemos cuestionarnos si el énfasis en los derechos más que en el deber de participación, no es tanto resultado de una falta o poca conciencia cívica, sino reflejo de su escasa experiencia de participación en la comunidad más cercana.

Otro de los aspectos interesantes a resaltar es la conciencia que tienen del deber por encima del derecho, que aparece cuando se les pregunta por la preservación del “medio ambiente”, el mantenimiento de unas “condiciones higiénicas adecuadas” y el “trabajar”. Estos resultados pueden estar poniendo de relieve la influencia de la educación, tanto formal como no formal, en la medida que estos temas son objeto de especial atención en los contenidos curriculares, en las conversaciones

familiares, en la prensa o debates, en las normativas de los espacios públicos, etc.

Con relación a la disposición del alumnado para participar en la resolución de temas que le preocupa en su contexto más próximo (instituto), se apuntan alternativas desde una doble postura: la opción dialogante (“hablar con el director/a” y “dialogar con el profesorado”) y la actitud orientada a la representación como colectivo (“tener un delegado de clase”):

	Nada	Muy poco	Algo	Bastante	Mucho	\bar{X}
Tener un delegado/ a de clase		1	4	1	1	3,2
Que el alumnado esté representado en el Consejo Escolar		2	3	2		3
Hablar con el director/ a del centro		3	1	1	3	3,5
Hacer asambleas		3	4			2,5
Dialogar con el profesorado	1	1	2	3		3

Tabla 8.30 Utilidad de la participación en la resolución de conflictos (pregunta 10, cuestionario 1)

A continuación, en la Tabla 8.31, también se observa cómo el alumnado utiliza el diálogo como valor para la resolución de conflictos hacia temas que conciernen a la comunidad; así como, también se aprecia el valor de la solidaridad, en tanto que muestran una actitud proclive hacia la ayuda a personas mayores:

	Nada	Muy Poco	Algo	Bastante	Mucho	\bar{X}
Tirar papeles a la calle	3	2	3			2
Dialogar para resolver conflictos		1	2	3	2	3,7
Poner música a todo volumen		1	3	1	3	4,1
Ceder tu asiento en los autobuses y metros a las personas mayores	1	2	2	2	1	3
Escribir o pintar en los lavabos o ascensores públicos	2	3		2	1	2,6
Armar escándalo en la calle	2	2	1	2	1	2,7
Ayudar en la calle a personas que lo necesitan	1	3	3	1		2,5

Tabla 8.31 Valores ciudadanos (pregunta 12, cuestionario 1)

Otro de los valores que caracteriza al alumnado en cuanto a las competencias ciudadanas se refiere, es el *valor de grupo*. Estos chicos y chicas presentan una significativa cohesión de grupo a nivel de aula, hasta el punto de afectar a las relaciones entre los compañeros/as y el profesorado si entre alguno de ellos no hay una buena relación:

"(...) A veces no con todo el grupo, entre un individuo y el profesor aquello con relaciones así muy viciadas entre un individuo y un profesor, pero como el grupo está muy cohesionado, entonces provoca que sea todo el grupo que no funciona" (Entrevista directora, 2: 37).

Esta cohesión grupal también se hace evidente en la capacidad de influencia que existe entre el alumnado cuando un alumno muestra una actitud corresponsable hacia una situación planteada en la comunidad, cambiándola porque no tiene la aprobación de sus compañeros:

"Iría porque es tu obligación y los sentaría para hablar y que bajaran la música". (A). Ante esta respuesta el resto de compañeros le abuchean diciéndole "pelota" y S. dice "y luego la suben" y A contesta "pues los echas" (Diario de campo, 1: 173).

Esta cohesión de grupo en el alumnado también es evidenciada por la profesora F:

"F. en el grupo (...) se heredan los demás, quiero decir, es más el pertenecer a un grupo..." (Entrevista F⁹³, 10: 14).

Es importante señalar que el profesorado fomenta el valor del trabajo en equipo en la medida que el profesorado fomenta en el aula el trabajo por parejas:

Individualmente	
Con un compañero/a	8
En pequeño grupo	
Algunas individualmente y otras pequeño grupo	
A veces pequeño grupo y otras gran grupo	
Siempre de forma colectiva	
Otras	

Tabla 8.32 *Cómo acostumbra el alumnado a trabajar en el aula (pregunta 1, cuestionario 2)*

⁹³ Cabe señalar que, con la finalidad de preservar el anonimato del profesorado entrevistado, le atribuimos, a cada uno de ellos, una inicial.

Por último, otro de los aspectos que caracterizan las competencias ciudadanas del alumnado, son los valores con que definen el significado que tiene el **ser un buen ciudadano o ciudadana**, destacando el valor del compromiso hacia una conciencia con el medio ambiente (pregunta 18 del cuestionario 1).

Resolución de conflictos

El análisis de los conocimientos, las habilidades y las actitudes que tiene el alumnado frente a una situación de conflicto nos indica los valores que guían sus comportamientos y sus acciones transformado en competencias ciudadanas.

En este sentido, si el alumnado conoce a las personas implicadas en el conflicto, presenta una actitud corresponsable y de compromiso en la medida que interviene con el objetivo de finalizar la discusión o pelea. En el caso que haya sido el alumno quien forma parte del conflicto, la gran mayoría del alumnado manifiesta no haberse sentido satisfecho por el modo de su resolución:

“E. ¿Has vivido alguna vez una situación de conflicto y/o violencia dentro del centro? A. Sí, la verdad es que alguna vez se ha puesto alguien a repartirse. E. En caso afirmativo, ¿cómo has actuado? A. Si los conozco los he intentado separar. Justo pasó una vez en la puerta del colegio. E. ¿Se han metido alguna vez contigo o te han pegado? A. Meterse sí, como a todo el mundo, pero pegarme no. E. En caso afirmativo, ¿por qué crees que ha sido? ¿Cómo te has sentido? A. Yo creo que la gente se aburre o algo. Me he sentido mal. E. ¿Alguna vez tú te has metido con alguien? A. Normalmente siempre me he metido con alguien que me ha picado o me ha hecho a algo a mí antes. E. En caso afirmativo, ¿cómo te has sentido? A. Bien no porque no me he quedado a gusto, no me ha gustado” (Entrevista A, 1: 6).

“E. ¿y hacéis algo... haces tú algo al respeto, cuando pasa eso, cuando veis que un compañero se mete con alguien en el patio, tú qué haces?, ¿te quedas...? B. Si le está insultando, no pero si le está pegando o algo pos le digo: vale” (Entrevista B, 3: 7).

En relación a la resolución de los conflictos presentado *en su grupo de amistades*, podemos ver como el alumnado presenta una actitud más dialogante, respetando que sean los protagonistas del conflicto quienes resuelvan la situación:

“E. ¿Cómo se solucionan los conflictos? A. Discutiendo, y raras veces llegan a las manos” (Entrevista A, 1: 21).

“E. ¿y cuando hay un conflicto cómo se soluciona? H. entre todos lo hablamos. Bueno, si hay un conflicto entre dos personas o tres, pos entre esos tres...” (Entrevista H, 4: 21).

A nivel de instituto, el alumnado señala que en el instituto no hay prácticamente peleas, siendo un modo de resolución mucho más frecuente fuera del centro educativo. En cuanto a la resolución de los conflictos en este ámbito, destacan el diálogo y los castigos, sin mencionar el servicio de mediación del que dispone el centro:

“E. ¿Y cuando hay un conflicto aquí, en el instituto o en tu clase cómo se resuelve?, ¿diálogo, peleas, no se hace nada... mediación? Jj. castigos E. castigos, ¿la mediación no se utiliza? Jj. No sé” (Entrevista Jj, 4: 26).

“E. ¿Y cuando hay un conflicto en tu clase, cómo lo resolvéis? B. con el profesor E. ¿con el diálogo? B. sí (...) no, no hay peleas, (...) eso es fuera, aquí con mediación, supongo E. ¿nunca habéis tenido ninguna pelea? B. ¿aquí en el cole? Pocas” (Entrevista B, 2: 20).

Cuando se les pregunta de qué manera se tendrían que resolver los conflictos en el instituto, el alumnado muestra una clara conciencia que la mejor resolución pasa por el diálogo:

“E. ¿y cuál crees que debería ser la forma para resolver los conflictos? Jj. El diálogo” (Entrevista Jj, 4: 26).

“E. ¿y tú cómo crees que debería ser la forma para resolver los conflictos? B. Que se dialogue y que se hable” (Entrevista B, 2: 20).

“E. ¿Cuál crees que debería ser la forma para resolver los conflictos en el instituto? A. Hablándolo los unos con los otros” (Entrevista A, 1: 47).

“E. ¿Cuál crees que debería ser la forma para resolver los conflictos en el instituto? Al. Hablando” (Entrevista Al, 2: 20).

En cuanto *a la clase* se refiere, el alumnado dice trabajarlos según que clases dependiendo del profesorado, sobre todo en los momentos que ha habido algún conflicto:

“E. ¿y en la clase se habla de cómo tenéis que resolver los conflictos, o cómo tenéis que actuar frente a situaciones de violencia? H. sí E. ¿en todas las clases habláis, o...? H. no, pero en algunas hablamos E. ¿en cuáles, habéis hablado? H. no sé, pero a veces el profesor J nos lo ha dicho, cómo lo tenemos que hacer, ahora no me acuerdo, pero alguna vez que ha habido algún conflicto, pues en la clase que hayamos estado, pues nos ha dicho que, como lo tenemos que hacer” (Entrevista H, 4: 56).

Y, en el supuesto que haya conflicto, el alumnado manifiesta resolverlo con el diálogo, afirmando que nunca hay peleas en la clase entre compañeros/as:

“E. ¿Y cuando hay un conflicto en tu clase, cómo lo resolvéis? B. con el profesor E. ¿con el diálogo? B. Sí (...) no, no hay peleas, en clase no nos peleamos” (Entrevista B, 2: 20).

PARTICIPACIÓN DEL ALUMNADO EN SU CONTEXTO PRÓXIMO:

Familia, instituto, amistades y barrio

Los jóvenes y su participación en la familia

Los jóvenes entrevistados manifiestan que participan en su familia, fundamentalmente, ayudando en las tareas domésticas. Esta colaboración no es exclusiva de las chicas puesto que también los chicos se hacen cargo de tareas tradicionalmente asignadas a las mujeres.

“E. Cuéntame qué haces en tu familia, de qué tareas eres responsable..... A. La cama, ordenar la habitación, recojo algo si hay algo por medio, a veces tiendo la ropa, paso la escoba... No me gusta el desorden, siempre me gustan las cosas bien, aunque no sean perfectas, pero sí decentes. Lo hago porque yo quiero, para echar una mano también” (Entrevista A, 1: 15).

“E. bueno, cuéntame ¿qué haces en tu familia, de qué tareas eres responsable? (...) H. (...) tengo que hacer mi habitación y fregar los platos y bueno y poner la mesa y eso, tengo que ayudar a mi padre a poner la mesa. Sí, yo no vivo con mi madre. Y eso, tengo que tener mi habitación ordenada, a veces siempre hago casi todo, ¿vale? pero me dice, H no has fregado los platos hoy, o pon la lavadora, o... barre esto, y lo hago (...)” (Entrevista H, 4: 19).

De todas formas, también encontramos algún joven como B que manifiesta no tener responsabilidades de este tipo:

“E. Cuéntame qué haces en tu familia, ¿de qué tareas eres responsable...? B. en principio de ná (risas) E. ¿cuándo te levantas, qué haces?, ¿te vas? B. pues sofá E. ¿sofing? B. y a desayunar y luego me voy a la calle, o al cole E. ¿y quién hace las cosas, de casa? B. mi... mi padre, mi hermana y mi madre E. ¿menos tú? B. No.... hago algo pero... cuando me lo repiten cuatro o cinco veces” (Entrevista B, 3: 11).

Como hemos visto, en la mayoría de las familias, los hijos e hijas se responsabilizan de ordenar y cuidar la propia habitación y de limpiar el hogar. Algunos de ellos explican que colaboran en cuidar a hermanos, sobrinas o primos más pequeños (Entrevista S, 6: 53). También encontramos jóvenes cuyos padres están separados y conlleva la necesidad de que los componentes del hogar familiar colaboren en las tareas cotidianas.

La participación de los jóvenes desde su grupo de amistades

La mayoría de los jóvenes refieren que su grupo de amigos/as es mixto, es decir, está formado tanto por personas del centro como de fuera:

Los compañeros/as del instituto.	
Chicos/as de fuera del instituto.	
Mixto (de fuera y de dentro del instituto).	100%
Otros/as	

Tabla 8.33 Composición de amigos/as
(pregunta 15, cuestionario 2)

Las actividades en que este alumnado manifiesta participar junto a su grupo de amistades son las propias de adolescentes de su edad: actividades deportivas (fútbol) y de ocio (cine, playa, parque):

“J. Al cine, a la playa...” (Entrevista H, 4: 21).

“Vamos al parque... a los bares y eso” (Entrevista A1, 2: 15).

“B. Fútbol, en un equipo” (Entrevista B, 3: 13).

Cabe mencionar cómo la *diversidad cultural* también resulta significativa en los grupos de amistad:

“E. Y fuera del instituto, en tu círculo de amigos, ¿hay alguna persona procedente de otra cultura? Al. Sí. E. En caso afirmativo, ¿cómo podrías decir que es tu relación con ella? Al. Buena” (Entrevista A1, 2: 13).

“E. ¿y fuera del instituto dentro de tu círculo de amigos hay personas que vienen de otros países? H. sí E. ¿Y cómo puedes decir que es tu relación con ellos? H. mi novio E. ¿tu novio?, ¿y de dónde es? H. de Colombia E. ¿Y a parte de tu novio, conoces a alguien más? H. Su familia y eso E. ¿Y a parte de este círculo de amistades? H. un par, un par E. un par, ¿y tu relación, bien? H. Sí” (Entrevista H, 4: 16).

Y en el contexto local del propio barrio, ¿participan los jóvenes?

La participación del alumnado a nivel local es muy baja: menos del 50% del alumnado participa en alguna actividad. Dos alumnos admiten ser miembros

del Club de Fútbol Singuerlín, y otro de la Asociación de Diabéticos (pregunta 13 y 14, cuestionario 2).

Sin embargo un aspecto que sí hay que tener en cuenta el carácter inclusivo de estos grupos mayoritariamente no restringe el ingreso al grupo, ya sea de amistad, deportivo o cultural, a ninguna persona, sólo, según ellos debe manifestar deseo de formar parte de él.

E. ¿y quién puede pertenecer al equipo de fútbol? Jj. Quien quiera (...) bueno tiene que tener papeles (...) porque si no, no pueden hacerle la ficha E. ah, claro porque estáis federados Jj. Claro” (Entrevista Jj, 5: 38).

Se hace patente que algún joven conoce la presencia de grupos o colectivos en su propio contexto, aunque no implica la participación en esta asociación:

“¿Y qué grupos o asociaciones de tu barrio o comunidad conoces? (...) H. la Asociación de Vecinos de la Guinardera” (Entrevista H, 4: 30).

Instituto y participación estudiantil

Si en el apartado anterior hemos constatado la escasa participación del alumnado en su contexto próximo, aquí se reitera esta situación. Estos jóvenes han respondido con un “no” o “en ninguna” ante la cuestión de si participaban en alguna actividad en el propio instituto:

“E. ¿En qué actividades participas en el instituto? A. En ninguna” (Entrevista A, 1: 19).

“E. ¿Participas en actividades del instituto? Al. No” (Entrevista Al, 2: 16).

Los motivos que aluden son variados. Algunos señalan la falta de conocimiento de la oferta que hay; otros que las actividades que ofertan no les gusta; o bien porque ninguno de sus amigos se apunta. Si bien, cabe destacar el motivo que

señala A, quien no se apunta a ninguna actividad porque dice no sentirse a gusto en el centro educativo:

E. ¿Por qué no participas en ninguna actividad? A. Porque no quiero saber nada del instituto... no estoy a gusto” (Entrevista A, 1: 19).

“E. ¿Por qué no participas en ninguna actividad? A1. No sé, no me entero” (Entrevista A1, 2: 16).

E. ¿Pero, por qué? B. Porque no me gusta ninguna, la verdad” (Entrevista B, 3: 14).

E. ¿Y por qué no participas en ninguna otra actividad? H. Porque ninguno de mis amigos se apuntan” (Entrevista H, 4: 22).

Prefiriendo, en su lugar, quedar con sus amistades fuera del instituto:

Porque no me gustan las actividades que hay.	1
Porque quiero llegar pronto a casa.	
Porque prefiero quedar con los amigos/as fuera del instituto.	3
Porque ya participo en otras actividades fuera del instituto.	1
Porque no las conozco.	1
Otras	

Tabla 8.34 *Motivos de falta de participación en las actividades del centro (pregunta 13, cuestionario 2)*

En los resultados obtenidos en la siguiente Tabla 8.35, también se detecta este bajo nivel de participación, siendo las actividades deportivas las que más les motiva. No sabemos si su bajo índice de participación en los grupos excursionistas o culturales se debe a su desconocimiento, a cuestiones económicas u otras razones. Cabe destacar la nula participación en grupos que realizan campañas solidarias:

ACTIVIDADES	Participación
Candidato/a a Delegado/a de curso	2
Formar parte equipo deportivo	3
Grupo cultural	1
Grupo excursionista	
Grupo campañas solidarias	
Ninguna	2

Tabla 8.35 Participación en actividades y/o grupos (pregunta 8, cuestionario 1)

Por tanto, debemos preguntarnos ¿no existen espacios de participación para los jóvenes en el ámbito académico? ¿Por qué? ¿Los centros educativos no contemplan la participación del alumnado en distintos ámbitos y a través de diversos mecanismos que lo representen? En los siguientes párrafos vamos a ver que la única participación del alumnado en el centro, es a través del cargo de delegado/a de clase puesto que, incluso, la mayoría de ellos desconocen cuál es el papel del Consell escolar y cuál es su rol y función en él.

Representando a un colectivo: ser delegado/a

Prácticamente la mitad del alumnado ha ejercido o ejerce el cargo de delegado de clase, subdelegado o delegado de actividades de fiestas. La mayor parte reconoce que les ha gustado ejercer este cargo, por ejemplo, B y Jj. En el caso de A, este agrado se ha producido incluso, “a pesar” de la responsabilidad que sus compañeros/as de clase le atribuyen:

“E. ¿Tienes o has tenido algún “cargo” o “responsabilidad” en la clase, en el tiempo? ¿Cuál? ¿Cuánto tiempo? A. Delegado de la clase desde la mitad del primer trimestre en adelante. La primera mitad fue el R, pero ya se fue, ya no está en clase. Entonces, tenía que haber otro y me cogieron a mí. E. ¿Te ha gustado? ¿Por qué? A. Depende, porque a veces por ser delegado tienes que saberlo todo, tienes que enterarte de todo y cuando no te enteras dicen “Jo, vaya delegado que tenemos” (Entrevista A, 1: 52).

“¿Tú has tenido algún cargo, o alguna responsabilidad en clase a lo largo del curso o....? B. sí E. ¿cuál? B. subdelegado de clase E. ¿y te ha gustado? B. sí, me gusta” (Entrevista B, 3: 15).

“E. ¿Y tienes o has tenido alguna vez algún cargo, o alguna responsabilidad? Jj. Sí, delegado de fiestas. E. ¿Y te gustó? Jj. Sí, no hacía casi ná” (Entrevista Jj, 5:28).

El hecho que la mitad de la clase haya ejercido algún cargo de responsabilidad de este tipo, explicaría porqué, el ser delegado/a, es el único órgano que encuentren más útil para el buen funcionamiento del centro educativo:

	Nada	Muy poco	Algo	Bastante	Mucho	\bar{X}
La Asociación de madres y padres	1	3	2	2		2,6
La Dirección del centro	1	4	2	1		2,3
El Consejo Escolar	2	4	2			2
El Claustro de profesorado	1	3	3	1		2,5
Los Delegados/as de clase	1	2	3		2	3
El Inspector o Inspectora que visita el centro	2	1	2	3		2,7
La Jefatura de estudios	4	1	1	1	1	2,2

Tabla 8.36 Utilidad de los órganos democráticos (pregunta 4, cuestionario 1)

Sin embargo, resulta sorprendente que la gran mayoría del alumnado, a pesar de haber ejercido algún cargo de delegado, o bien no conoce el Consell Escolar, o, en el caso que lo conozcan, no saben qué funciones desempeña. Esto podría entenderse con la explicación que nos brinda Jj, en la medida que este alumno dice que es un órgano que no lo siente cercano:

“E. ¿Y el Consell Escolar, qué te parece? B. No sé lo que me parece... porque... no sé qué es” (Entrevista B, 2: 20).

“E. ¿Y el Consell Escolar qué te parece? Jj. No sé... me da igual... la verdad es que me cae tan lejos...” (Entrevista Jj, 4: 26).

¿QUÉ LES PREOCUPA A LOS JÓVENES?

Hemos visto que el alumnado entrevistado se caracteriza en términos generales por una escasa participación en el ámbito local y del instituto. Una participación algo mayor se da en el ámbito próximo de la familia y con el grupo de amistades. Ya nos hemos hecho hasta aquí algunas preguntas acerca del porqué de esta situación. Vamos a intentar buscar alguna respuesta buceando en cuáles son las *preocupaciones e intereses* de estos jóvenes.

En la familia, las necesidades básicas

Lo cierto es que el alumnado no manifiesta ninguna preocupación en relación al ámbito familiar. Si bien, cabe destacar la preocupación de C a cerca de la inquietud que tiene su familia al ser diabético (Entrevista C, 8: 20); y la preocupación de H, quien reclama más afectividad por parte de sus padres que están separados (Entrevista H, 4: 20). Por lo demás, el resto del alumnado manifiesta no tener preocupaciones.

Con las amistades, pasarlo bien

Tampoco se mencionan problemáticas o preocupaciones graves sentidas desde el grupo de amistad. Se habla de pasarlo bien entre ellos y que no haya peleas. (Entrevista H, 4: 21; Entrevista A1, 2: 15). La única preocupación que se destaca es "*que se vaya el cantante*", manifestada por S, quien toca en un grupo de música (Entrevista S, 6: 57).

En el barrio, la inseguridad y que tengan en cuenta nuestras necesidades

La gran mayoría del alumnado manifiesta tener alguna preocupación en relación al barrio donde viven. Principalmente, hacen referencia a la satisfacción

de sus necesidades, ya sea porqué reclaman un lugar de ocio sin que molesten a nadie, o bien más lugares donde poder comprar. El alumnado también añade la inseguridad como un tema de preocupación.

“E. ¿Hay algún problema en tu barrio que te preocupe T. que en mi barrio hay pocas tiendas, hay dos panaderías y un bar (...) y la gente que quiere ir a comprar tiene que comprar pá bajo” (Entrevista T, 7: 28).

“E. ¿Y hay algún problema que os preocupe especialmente?, ¿cuál? Jj. (...) Que nos vengan unos ¡ei no sé qué darnos todo lo que tengáis, no sé qué!” (Entrevista Jj, 5: 26).

“E. ¿Qué problemas os preocupan especialmente? ¿Por qué? Al. Los Mossos, porque siempre que vamos a hacer una fiesta o algo, siempre vienen. E. ¿Y dónde la hacéis? Al. En un parque. E. ¿Y por qué vienen? Al. Porque hacemos botellón. E. ¿Y está prohibido, no? Al. Claro” (Entrevista Al, 4: 22).

En el instituto, las calificaciones y la relación con el profesorado

Las preocupaciones de los jóvenes en el instituto están relacionadas con sus calificaciones y la relación que mantienen con el profesorado definida, en sus propios términos, como de “injusticia”:

“E. mmm ¿hay algún problema en la clase o en el instituto que te preocupe? T. pos que no me haya sacao la ESO (...) porque no me gusta estudiar, y... yo qué sé, voy a repetir dos veces ya, y ya me voy del cole, al Lamen Curs” (Entrevista T, 7: 21).

“E. ¿Hay algún problema en clase o en el instituto que te preocupe, así especialmente? H. Las notas” (Entrevista H, 4:34).

“E. ¿Hay algún problema en la clase/el instituto que te preocupe especialmente? A. Las notas y algún profesor (...)” (Entrevista A, 1: 21).

“E. ¿Hay algún problema en la clase/el instituto que te preocupe especialmente? Al. Los profes (...)” (Entrevista Al, 2: 17).

“E. ¿y hay algún problema en la clase, o en el instituto que te preocupe? S. Pues la injusticia” (Entrevista S, 6: 60).

Frente a tales preocupaciones, el alumnado manifiesta no hacer nada por resolver estas situaciones, alegando que sus motivos principales es su propio desinterés y, en segundo lugar, la falta de colaboración y apoyo del profesorado:

DIFICULTADES	Respuestas
Desinterés del alumnado	3
No saber cómo hacerlo	1
Falta colaboración y apoyo del profesorado	2
No sirve de nada	1
No hacer nada por comodidad	1

Tabla 8.37 *Dificultades para la participación (pregunta 9, cuestionario 1)*

En el aula, la actitud de un compañero

Durante las sesiones de aplicación de las técnicas de recogida de información, se detecta en el alumno C una situación de exclusión por parte de sus compañeros/as:

“Hay un alumno que queda marginado de toda la dinámica. Los compañeros/as no le incorporan en la actividad (...). Parece que este chico lo tiene muy interiorizado, no se molesta por ello. Está sentado en su mesa mostrándose indiferente sin participar ni implicándose en la actividad” (Diario de campo, 1: 120).

Cabe destacar el fomento de la inclusión de este alumno por parte del profesor J haciéndole partícipe de las dinámicas de aula al solicitar su opinión:

“El profesor pregunta a tres alumnos en particular su opinión con respecto a si ellos deberían asistir a la reunión. C. y H. responde “deberían” (Diario de campo, 1: 176).

Sin embargo, resulta sorprendente como la “exclusión” de C se traduce en la preocupación que manifiestan tener sus compañeros, ya que, así como nos indica la alumna H, parece que hay sensibilidades diferentes entre el modo de comunicarse que puede herir los sentimientos:

“E. ¿Y tenéis problemas en el grupo de clase?, ¿en este grupo de compañeros? H. sí E. sí ¿y...? H. bueno para mí no son problemas, pero... E. ¿y cuáles? H. con C. E. ¿por qué, qué le pasa a C. H. que dice que nos metemos con él y todo esto... E. aha ¿y a vosotros qué os pasa con él? H. nada, nosotros nos reímos de todo el mundo, pero a él le sienta, le sienta mal... todo. También nos reímos del Al y de todo, y no pasa nada, y ya está, se ríe el Al y ya está, pero es que todo se lo toma mal, cuando él también a lo mejor insulta al Al, lo que sea...” (Entrevista H, 4: 50).

LA DEMOCRACIA DESDE EL PUNTO DE VISTA DEL ALUMNADO

Las decisiones familiares, un asunto del padre y de la madre

En relación a cómo se toman las decisiones en el ámbito familiar del alumnado, podemos ver que, prácticamente todos, dicen que las decisiones las toman sus padres y sus madres. Dependiendo del núcleo familiar, el peso de la toma de decisiones, recae más sobre la figura materna o paterna:

“E. ¿Quién toma las decisiones en tu familia? ¿Por qué? C. Casi siempre mi padre. Mi madre dice, pero mi padre es quien tiene la última palabra” (Entrevista C, 8: 20).

“E. ¿Quién toma las decisiones en tu familia? T. mi padre y mi madre, porque son los más grandes E. ¿y qué opinas?, ¿te parece bien? T. sí E. ¿por qué?, ¿Por qué son los mayores? T. claro, ellos mandan (...)” (Entrevista T, 7: 15).

“E. bueno, ¿quién toma las decisiones en tu familia? S. Mi padre y mi madre” (Entrevista S, 6: 56).

Si bien, cabe destacar que, en el caso de una alumna de padres separados, las decisiones se toman de forma conjunta, su padre y ella:

“E. Y ¿quién toma las decisiones en tu casa? H. mi padre E. ¿tu padre?, ¿y qué te parece? H. pues nada, mi padre pero me las pregunta a mí también E. ¿ah sí te las consulta cuando toma las decisiones? H. ¿pero cómo qué? E. no sé, ¿te consulta? H. de comprar algo...bueno a veces sí E. muy bien, o de salir, que te da permiso para salir o no, ¿te consulta? H. Sí (...)” (Entrevista H, 4: 20).

Cuando se les pregunta si les gustaría cambiar este proceso de toma de decisiones, la gran mayoría responde afirmativamente añadiendo que les gustaría que contaran con su opinión:

“E. ¿Qué opinas? ¿Te parece bien? ¿Por qué? C. Sí, pero a veces... es un poco lío, porque cada uno dice una cosa. E. ¿Te gustaría cambiar esta forma de que se tomen las decisiones? C. Pues sí, que me escucharan un poco a mí también” (Entrevista C, 8: 20).

“E. ¿y te gustaría cambiar esta forma de tomar las decisiones? T. Pues sí, tenerla yo E. ¿tener tú el mando? T. claro E. que te preguntaran, ¿qué quieres hacer T? T. claro” (Entrevista T, 7: 15).

“H. que me consultara más, a veces E. que te consultara más cosas, ¿no? H. Sí” (Entrevista H, 4: 20).

Sin embargo, cabe destacar que a algún alumno ya le parece bien, puesto que los padres tienen experiencia y, en el fondo, reconocen, hacen y deciden lo que es mejor para toda la familia.

“E. ¿Qué opinas? ¿Te parece bien? ¿Por qué? Al. Me parece bien, porque si las tomáramos yo o mi hermana acabaríamos mal. E. ¿Te gustaría cambiar esta forma de que se tomen las decisiones? Al. No” (Entrevista Al, 2: 20).

En el grupo de amistades, siempre la mayoría

Si en algún lugar se manifiesta una toma de decisiones democrática es dentro del propio grupo de amistades. El alumnado señala que con los amigos y amigas las decisiones siempre se toman de forma dialogada y conjuntamente. Se reconoce que en algunos casos, hay algún “líder” que intenta llevar al resto a su parecer u ofrecer ideas, así como también hay personas dentro del grupo que no sus propuestas n son tenidas en cuenta:

“E. ¿Y en tu grupo de amigos, con el que sales más a menudo, cómo se toman las decisiones? T. Depende de la mayoría... si uno dice de ir a algún sitio y hay dos o tres más que quieren también, pos... por mayoría E. ¿Y siempre se le hace caso a todo el mundo? T. No E. Hay gente que se la escucha más y hay gente que menos T. Sí” (Entrevista T, 7: 18).

“E. En tu grupo de amigos/as o con el que sales más frecuentemente, ¿cómo se toman las decisiones? Al. Todos juntos” (Entrevista Al, 2: 20).

“¿Y cómo se toman las decisiones en este grupo de amigos? H. Lo hablamos y decimos, sí entre todos, a ver, tampoco levantamos la mano y votamos, pero... (...) hay alguno que nadie le escucha” (Entrevista H, 4: 21).

Las decisiones en el instituto ¡siempre los/as profes!

Existe un profundo contraste entre lo que se produce en el grupo de amistades en relación a la toma de decisiones y lo que acontece en el instituto. Las respuestas del alumnado es rotunda: las decisiones las toma siempre el profesorado y, en algunos casos, el tutor o el director.

Ante esta situación el alumnado manifiesta que no está de acuerdo y que se debería cambiar el procedimiento de toma de decisiones. Así, el alumnado percibe que no se le tiene en cuenta, que no se le escucha, que su opinión no vale, que no participa.

“E. ¿Tú crees que en el instituto se tiene en cuenta a... se os tiene en cuenta a vosotros cuando hay que tomar las decisiones dentro del instituto? H. no E. ¿se tiene en cuenta al alumnado? H. no E. ¿y quién toma las decisiones? H. La directora y los jefe de estudios E. ¿y por qué no se os tienen en cuenta?, dime un ejemplo, ponme un ejemplo de alguna vez, de algo que te pasó. H. Ahora no lo sé, pero no, no nos preguntan nada, o casi nada” (Entrevista H, 4: 26).

“E. ¿Quién toma las decisiones? A. Los mandamás, el jefe de estudios y todo eso. E. ¿Cómo crees que deberían tomarse las decisiones que afectan a los alumnos/as de la clase y el instituto? A. Proponiéndolo en una reunión y que la gente de su opinión, pero creo que aunque a mi me pareciera bien hacerlo así, a ellos les da igual, a los profes y eso” (Entrevista A, 1: 24).

“E. En el instituto, ¿crees que se tiene en cuenta al alumnado a la hora de tomar las decisiones que os afectan? Al. No, nunca me han preguntado. Me gustaría que me preguntaran. E. ¿Quién toma las decisiones? Al. Los profes. E. ¿Cómo crees que deberían tomarse las decisiones que afectan a los alumnos/as de la clase y el instituto? Al. Preguntando a los alumnos” (Entrevista Al, 2: 20).

“E. ¿cuándo hay que tomar decisiones que os afectan a vosotros, se os pregunta? B. a veces sí y a veces no, porque cuando nos cambiamos de aula no nos dijeron nada. Dijeron, mañana vais a otra aula, y ya E. ¿y quién toma las decisiones? B. El equipo directivo la tomó en este caso” (Entrevista B, 3: 20).

Entre los compañeros/as, hablando

En relación al proceso de toma de decisiones dentro del grupo-clase, el alumnado utiliza el diálogo teniendo en cuenta todas las aportaciones por igual:

“E. ¿y en este grupo de compañeras, compañeros cómo se toman las decisiones? B. hablando E. ¿y cuando tomáis una decisión (...) hay algunos que su opinión tiene más importancia que otros? B. No, todos igual” (Entrevista B, 3: 38).

Cabe señalar la aclaración que hace Al, quien hace una diferencia de códigos comunicativos en la medida que, observado el diálogo desde fuera del grupo, debido al tono de voz utilizado, se puede interpretar como una discusión:

“Al. Discutiendo, pero en realidad, hablando. E. ¿Cómo que en realidad hablando? Al. Pues eso, que se piensan que discutimos, pero es nuestra manera, en realidad estamos hablando” (Entrevista Al, 2: 32).

El instituto no es democrático

En relación a la visión del alumnado sobre la democracia en el instituto, estas presentan una valoración negativa, así como podría esperarse después de los fragmentos que hemos visto en el apartado anterior. Los siguientes fragmentos ilustran muy bien la opinión general de estos chicos:

“E. ¿Tú opinas que este instituto es democrático? Jj. no E. ¿no?, ¿por qué? Jj. Porque al alumnado no le hacen caso” (Entrevista Jj, 5: 30).

“E. ¿Crees que tu instituto es democrático? ¿Por qué? A. No, porque la opinión se la piden a unos cuantos” (Entrevista A, 1: 24).

“E. ¿Crees que tu instituto es democrático? ¿Por qué? Al. No. Porque no se hace nada de esto” (Entrevista Al, 2: 20).

Pero, para conocer mejor qué es la democracia para el alumnado vamos a profundizar en la concepción de la misma según este alumnado, en el próximo apartado. La respuesta de T que recogemos a continuación es algo inquietante y nos adelanta algunas carencias formativas que el alumnado tenía antes de empezar con la evaluación inicial del programa:

“E. ¿Si te hubiera preguntado qué es una democracia antes que lo tratáramos en clase, hubieras sabido decir qué era? T. Pues no” (Entrevista T, 7: 30).

No sé qué es la democracia y sus acepciones

El alumnado muestra dificultad en la comprensión del *término de democracia*, así como en otros conceptos que hacen referencia a este concepto:

“-Tienen dificultades para responder a las preguntas relativas a la democracia. No entienden el concepto. - Les resulta muy largo y les agota. Además de estas dudas, les surgen otras de comprensión. Muestran dificultades para comprender conceptos como instituciones, representantes, libertad individual, acciones y derechos y deberes. Me piden que les aclare las preguntas (...)” (Diario de campo, 1: 85).

Con respecto al análisis de la comprensión sobre los *fundamentos de la democracia* donde se exploran los conocimientos cívicos que tiene el alumnado ligados al significado y funcionamiento de democracia, sorprende que sólo la mitad del alumnado opine que debe gobernar un país *“personas elegidas por el pueblo”* (ver Tabla 8.38):

	Respuestas
Una persona con carisma que sea líder	1
Personas elegidas por el pueblo	4
Las personas con negocios importantes	
Personas expertas en asuntos políticos y de gobierno	3

Tabla 8.38 *Personas que deberían gobernar un país (pregunta 3, cuestionario 1)*

El hecho de que casi la mitad del alumnado señale que deben gobernarlo *“personas expertas en asuntos políticos y de gobierno”* nos muestra que probablemente están confundiendo un principio fundamental de la democracia con cualidades que podrían tener las personas para realizar mejor las tareas de gobierno.

En relación a la comprensión de los *principios de la democracia* y su aplicación a situaciones concretas destacamos lo siguiente:

- Se observa que en general el alumnado identifica como buenos aquellos principios que son importantes para el desarrollo adecuado de una democracia y como malos aquellos que hacen referencia a las desigualdades económicas entre las personas y el favorecer a la inmigración.
- Los principios democráticos mejor valorados, como buenos o muy buenos, por más de la mitad del alumnado, son *“la libertad de expresión”*, *“la paridad en la lista de los partidos políticos”* y *“la libertad de elección de las personas representantes en el Parlamento”*, siendo principios básicos para el desarrollo de la democracia.
- Un dato que sorprende es que más de la mitad del alumnado considere como *“malo”* o *“ni bueno ni malo”* que el *“Estado asegure a todas las personas un sueldo mínimo”*.
- Creemos importante señalar que la mitad del alumnado considera *“malo”* para la democracia que *“se violen la soberanía y las fronteras de otros Estados”*.
- Por último, consideramos que una cosa tan grave para el desarrollo democrático, como es *“la existencia de un tribunal internacional que juzgue las violaciones de derechos humanos en los diferentes países”*, haya más de la mitad del alumnado que lo considere *“ni bueno ni malo”*.

Estos aspectos se evidencian en la siguiente Tabla:

	Muy mala	Mala	Indiferente	Buena	Muy buena	– X
Las personas tienen libertad de expresión			3	4	1	3,7
Grandes diferencias entre personas ricas y pobres	3	3		2		1,6
Los políticos dan cargos a su familia		2	4	2		2,5
Los partidos políticos controlan la prensa y TV	2	3	2	1		2,2
El Estado asegura a las personas inmigrantes lo necesario para vivir dignamente	1	3	3	1		2,5
Se contempla la paridad en las listas de los		2		5	1	3,6

partidos políticos						
Se prohíbe a las personas criticar al gobierno en actos públicos		2	2	2	1	3,2
Libertad de elección de las personas representantes en el Parlamento		1	3	3	1	3,5
Influencia de los políticos en las decisiones de los jueces	2	1	3	2		2,1
Existencia de asociaciones y organizaciones para poder participar	1	1	3	1	1	2,6
Participación de la gente joven en actividades de ayuda a su comunidad	1	1	2	2	2	3,3
El Estado asegura a todas las personas un sueldo mínimo		3	3	2		2,8
Existencia de leyes que violan los derechos humanos	2	1	2	3		2,7
Mayor influencia en el gobierno de las personas ricas	1	3	3	1		2,6
Poder manifestarse pacíficamente		2	2	2	1	3,2
Conocimiento de los principios básicos de la democracia por todas las personas	1	1	1	4		3,1
Representación de los Estados en organismos internacionales	1	1	4	2		2,8
Violación de la soberanía y las fronteras territoriales de otros estados		4	1	1	2	3,1
Existencia de un tribunal internacional que juzgue las violaciones de derechos humanos en los diferentes países		1	5	2		3,1

Tabla 8.39 *Comprensión de los principios que subyacen en la democracia (pregunta 6, cuestionario 2)*

Por otro lado, cuando se le pregunta al alumnado sobre el *concepto de libertad individual* (ver Tabla 8.40), más de la mitad del alumnado (5 personas) opina que ésta “*termina donde la sociedad considera que se puede empezar a perjudicar a otras personas*”. El resto de alumnado considera que la “*libertad consiste en hacerse valer a uno/una misma sin tener en cuenta a las demás personas*”, no identificando, de esta manera, la autenticidad de este concepto en una democracia:

Afirmaciones	Respuestas
La persona libre puede hacer lo que quiera.	
La libertad consiste en hacerse valer a sí mismo o a sí misma, sin tener en cuenta a las demás personas.	3
No hay límite en la libertad de las ciudadanas y ciudadanos en la sociedad democrática.	
La libertad de una persona termina donde la sociedad dice que puede comenzar a perjudicar a otras personas.	5

Tabla 8.40 *Concepto sobre la libertad individual (pregunta 7, cuestionario 2)*

En relación a la confianza que estos jóvenes tienen hacia las *instituciones democráticas o sus representantes*, podemos decir en general, tal y como se observa en la Tabla 44, que las respuestas dadas por el alumnado están bastante repartidas entre los diferentes niveles de valoración, lo que indica que no hay una opinión totalmente unánime respecto a la institución en que más confían:

	Nada	Muy poco	Algo	Bastante	Mucho	\bar{X}
Los partidos políticos para representar los intereses de la ciudadanía	4	1	3			1,8
El Alcalde o Alcaldesa para solucionar los problemas ciudad	1	3	4			2,3
El Parlamento para elaborar leyes justas	1	2	3		2	3
La policía para mantener el orden público	2	1	2	3		2,7
Los tribunales de justicia para aplicar justicia con imparcialidad	1	2	4	1		2,6
La ONU para mantener la paz entre países		3	1	4		3,1

Tabla 8.41 Confianza en las instituciones democrática (pregunta 2, cuestionario 1)

Como se puede observar, llama la atención que la institución en la que más confían sea la ONU, a pesar de ser la más lejana a su realidad cotidiana. La mitad del alumnado confía en esta institución para mantener la paz entre países frente a la otra mitad que confía “muy poco” o “algo”. Quizás pueda deberse a que esta institución aparece con frecuencia en los medios de comunicación y es sabida la influencia de estos medios sobre la población en general y sobre la juventud en particular.

También cabe resaltar, que más de la mitad del alumnado confía “muy poco” o “nada” en “los partidos políticos para representar los intereses de la ciudadanía”. Sorprende la poca confianza que manifiestan en una institución tan importante y fundamental como son los partidos políticos para el desarrollo de la vida democrática.

Esta desconfianza también se ve manifestada en las instituciones democráticas más cercanas:

“Para qué si el ayuntamiento va a hacer lo que quiera. (Al)” (Diario de campo, 1: 176).

Esta falta de desconocimiento también se evidencia en la práctica del alumnado, en la medida que, como se observa en los resultados de la tabla 8.42, este alumnado interviene poco en los procesos democráticos tales como “en la elaboración de normas de disciplina” y “en la organización de asambleas informativas”:

	Nada	Muy poco	Algo	Bastante	Mucho	\bar{X}
En la elaboración de normas de disciplina	4	2	2			1,7
En la creación de un consejo de alumnado	2	1	5			2,3
En la elección del director/ a	1	1	1	2	2	3
En la organización de asambleas informativas	3	1	3			2
En la decisión de las actividades a realizar en fiestas, como Sant Jordi o Carnaval	2		2	3	1	3,1
En la elección de las actividades extraescolares	1	2	1	2	2	3,2
En la decisión sobre la composición de grupos de trabajo en la clase	2	1	2	2	1	2,8
En la decisión sobre fechas de exámenes	1	1	1	4	1	3,3
En sugerir distintas formas de evaluación	1	2	4	1		2,6
En la organización de acciones solidarias de la escuela con la comunidad como la recogida de alimentos y juguetes en Navidad	1	4	2		1	2,5
En la organización de acciones de protesta o denuncia social (en la calle, cartas a periódicos, etc.)	2	1	2	2	1	2,8
Sugerir diversas formas de trabajo en clase	1	1	3	3		3

Tabla 8.42 *Actividades de su centro en que participa (pregunta 11, cuestionario 1)*

Aprendiendo qué es la democracia

Como se ha podido observar, el alumnado no conocía el concepto de la democracia, así como los términos que están relacionados a este concepto. Sin embargo, a raíz de la aplicación del cuestionario 1 “*La juventud hacia la Ciudadanía*”, dedicamos un tiempo a su explicación, ya que su desconocimiento implicaba que no pudieran responder a otras preguntas del cuestionario (Diario de campo, 1: 85).

A partir de la aplicación del cuestionario y, por ende, haber trabajado el concepto de democracia en el aula, se observa durante la entrevista cómo este alumnado ha aprendido el concepto:

“E. Si te pregunto qué es una democracia, ¿qué me dirías? Ponme un ejemplo. A. Pues antes no lo sabía, pero ahora creo que es cuando se toman las decisiones entre todos” (Entrevista A, 1: 26).

“E. Si te pregunto qué es una democracia, ¿qué me dirías? Al. Pues lo que tu nos has explicado antes, que todos tienen que tener el mismo voto y todo eso. E. Antes que yo te lo explicara, ¿te lo habían explicado en clase? Al. No, porque nunca estoy atento en clase, lo hemos estudiado pero no le hago caso” (Entrevista Al, 2: 20).

“E. Si te pregunto qué es una democracia, ¿qué me dirías? Ponme un ejemplo. C. Ahora sé que es una manera de tomar las decisiones en un país. Se escuchan todas las opiniones y se decide” (Entrevista C, 8: 29).

En cualquier caso, esta situación revela la necesidad imperiosa en la formación del alumnado sobre éste y otros temas afines.

Ésta es mi concepción de la democracia

A partir que el alumnado tenía un ligero conocimiento sobre la democracia, en las entrevistas nos ofrecen una serie de aspectos que definen este concepto. A continuación se expone un listado de los elementos clave que han surgido:

- Elegir teniendo derecho a votar
- Escuchar
- Hablar, dialogar
- Opinar. Derecho a expresarse
- Llegar a un acuerdo entre todos
- Las decisiones se toman por mayoría
- Manifestarte si no estás de acuerdo con algo
- Sistema en el que todos pueden participar

¿Qué formas de participación democrática conoce el alumnado?

De nuevo encontramos la misma situación que se ha dado con anterioridad. Si bien el alumnado mostraba un desconocimiento sobre la democracia y los conceptos que estaban relacionados a este término, se vislumbran también algunos resultados en la evaluación inicial relacionados con el aprendizaje de formas de participación democráticas a raíz de la explicación ofrecida durante la aplicación del cuestionario 1:

“E. ¿Cuáles son las formas de participación democrática que tú conoces? A. No lo sé... Pero por lo que tu dijiste en clase, manifestaciones, huelga, votaciones...” (Entrevista A, 1: 26).

“E. ¿Cuáles son las formas de participación democrática que tú conoces? A1. A ver... Según lo que trabajamos contigo, manifestaciones, ir al ayuntamiento, huelgas...” (Entrevista A1, 2: 20).

“E. ¿Cuáles son las formas de participación democrática que tú conoces? C. Pues... las huelgas, las manifestaciones...” (Entrevista C, 8: 21).

Como se puede observar, las manifestaciones, las huelgas y el voto son las formas de participación democráticas más nombradas.

8.3 A modo de conclusión

Tal y como se ha podido observar en el análisis realizado del estado inicial del alumnado, se detectan una serie de necesidades en el grupo-clase que hacen referencia a las dimensiones claves del programa que pretendemos validar. A continuación definimos estas dimensiones con sus correspondientes necesidades.

Clasificamos estas necesidades en tres aspectos claves para el desarrollo de la ciudadanía activa en el alumnado:

- Conocimientos
- Actitudes
- Habilidades

A continuación describimos cada uno de estos aspectos claves.

CONOCIMIENTOS DEL ALUMNADO PARA UNA CIUDADANÍA ACTIVA

Tal y como se ha descrito con anterioridad, el alumnado no conoce el concepto de democracia, así como ninguno de los conceptos que están relacionados.

ACTITUDES DEL ALUMNADO PARA UNA CIUDADANÍA ACTIVA

En relación a las necesidades del alumnado que hacen referencia a sus actitudes para el desarrollo de una ciudadanía activa, se describen a continuación.

El alumnado evidencia un alto sentimiento de pertenencia a la comunidad en la medida que reclama la participación en el proceso de toma de decisiones de los

temas que afectan a su comunidad. (Diario de campo, 1:174). Este alumnado siente que no son escuchados porque son menores y, por lo tanto, su opinión no cuenta (Diario de campo, 1:175 y 1:176).

El alumnado presenta un bajo sentimiento de pertenencia al centro educativo que se ve manifestado en la medida que:

- no confían en esta institución para la resolución de sus conflictos
- no participan en el proceso de la toma de decisiones
- no se fomenta la participación
- sus relaciones con la comunidad educativa en general, son conflictivas
- se sienten etiquetados como el grupo clase “conflictivo y con bajo rendimiento académico”

Por ello, es evidente, que el alumnado no sienta el centro educativo como un elemento integrador de los y las estudiantes, evidenciando así su bajo sentimiento de pertenencia al centro educativo.

Otra necesidad detectada es el bajo sentimiento de pertenencia del alumnado al aula en la medida que no se genera un *clima de trabajo* óptimo que favorezca la su participación en el aula y el interés hacia el estudio académico. Esto se evidencia en la descripción de su actitud en clase (“agresivo, cansado, rechazado, aburrido, mal, “pues como siempre, si el profe me dice algo cuando se pone tonto pues me agobio”, un poco nerviosa...” (Pregunta 6 del cuestionario 2).

Otra evidencia de este bajo sentimiento de pertenencia es la falta de *reconocimiento* que siente el alumnado en tanto que el profesorado no le reconoce los esfuerzos realizados en clase.

La postura que muestra el alumnado hacia una ciudadanía excluyente en tanto que muestra una falta de solidaridad manifestada en una actitud de rechazo hacia la inmigración, se traduce en una necesidad formativa.

Cabe mencionar también que el alumnado presenta una falta de compromiso hacia las tareas concernientes al aula como la realización de los deberes y de los ejercicios de clase. Esta falta de compromiso también se ve manifestada en la medida que se consideran personas más pasivas que activas. Es decir, son conscientes de sus derechos, pero no de los deberes que estos derechos implican. Un ejemplo de ello, es su reclamo hacia la participación en los procesos de toma de decisiones.

HABILIDADES DEL ALUMNADO PARA UNA CIUDADANÍA ACTIVA

En cuanto a las habilidades necesarias para el desarrollo de una ciudadanía activa, detectamos en los y las estudiantes la necesidad de mejorar el tipo de comunicación en sus relaciones, para evitar que se convierta en un elemento distorsionador para el establecimiento de futuras relaciones.

Otro de los aspectos es la necesidad de fomentar las potencialidades del alumnado, las cuales quedan en el umbral de la actividad académica sin llegar a desarrollarlas debido a la dinámica general creada en el aula.

Por lo tanto, frente a las necesidades detectadas en el alumnado, y la adecuación y viabilidad del programa al centro educativo, empezamos la aplicación del programa exponiendo en el siguiente capítulo los resultados que se van obteniendo con su implementación.

capítulo 9

APLICACIÓN Y EVALUACIÓN PROCESUAL DEL PROGRAMA

Introducción

En este capítulo se presenta el proceso de investigación seguido durante la aplicación y la evaluación del programa “Del Centro Educativo a la Comunidad”.

La evaluación del proceso abraza la aplicación y el análisis de las *actividades* desarrolladas dentro del programa de formación y de las *acciones* generadas a partir de estas actividades.

Se inicia el capítulo con un recorrido vivencial del proceso seguido durante los meses de aplicación del programa (febrero-junio 2006). En primer lugar, se describe el desarrollo de su proceso de aplicación en el centro. Se continúa con la temporalización seguida, la metodología de trabajo utilizada y los espacios destinados a la aplicación del programa.

En tercer lugar, se presenta la valoración de la factibilidad del programa en relación a su viabilidad analizada en la evaluación inicial. En este apartado se expone en qué medida el programa se aplica tal y como se ha diseñado, así como, el ajuste del programa en relación a su formulación teórica y los cambios introducidos para de optimizar su aplicación.

Por último, se exponen los logros conseguidos en relación a los objetivos del programa, analizando las reacciones y los cambios observados en el alumnado.

La evaluación de todos estos aspectos nos aporta información sobre la validez interna y externa del programa, y sobre las condiciones que inciden en su proceso de aplicación.

A pesar de la presentación lineal que parece seguir el proceso evaluativo, es importante recordar que la investigación evaluativa tiene toda una serie de características, que hacen que el proceso se siga de forma procesual y cíclica. Por ello, se ha de entender que todos los elementos que aparecen interaccionan entre sí y todas las dinámicas que se generan son interdependientes.

9.1 Objetivos, cuestiones evaluativas y técnicas de recogida de información

De acuerdo con el modelo general de investigación presentado en el capítulo IV, esta segunda fase de la investigación tiene como **objetivos**:

<p>➤ Valorar la factibilidad de la implementación del programa, analizando el nivel de ajuste entre su práctica, su formulación teórica y la planificación diseñada. (OBJETIVO 1)</p>
<p>➤ Valorar los logros que se van consiguiendo. (OBJETIVO 2)</p>

Con la finalidad de responder a estos objetivos nos planteamos una serie de **cuestiones de evaluación** que guían la recogida y el análisis de la información de esta segunda fase:

OBJETIVO 1	<p>¿Es posible aplicar el programa tal como se ha diseñado? ¿En qué medida se ajusta la práctica del programa con lo previsto en su formulación teórica? ¿Qué cambios se introducen en el programa a fin de optimizar su aplicación?</p>
OBJETIVO 2	<p>¿Cómo reacciona el alumnado ante el programa? ¿Qué cambios se observan en el alumnado?</p>

Para la obtención de los datos, hemos utilizado diferentes **estrategias y fuentes de recogida de información**, tanto de corte cualitativo como cuantitativo, con el objetivo de responder a las cuestiones planteadas que nos permiten conocer la factibilidad del programa, así como los logros que se van consiguiendo. A continuación sólo las recordamos, ya que en el capítulo IV se describen detalladamente:

Estrategias	Fuentes
Entrevista semiestructurada	Alumnado y profesorado
Entrevista informal	Madres de alumnado
Informes tutoría	Alumnado
Diario de campo procesual	Observaciones Centro Educativo y sesiones del programa
Producciones alumnado	Actividades del programa realizadas por el alumnado
Cuestionario 2 “Convivencia y Competencias Ciudadanas ⁹⁴ ”	Alumnado

Cuadro 9.1 Estrategias y fuentes de recogida de información (evaluación de proceso)

⁹⁴ Cabe mencionar que, en esta fase de la investigación, realizamos una segunda aplicación de este cuestionario con el objetivo de realizar una comparación entre la metodología utilizada en las sesiones de aplicación del programa y la utilizada en las otras clases. En este capítulo exponemos las tablas de contenido más relevantes. Para consultar su totalidad, ver anexo C-XVII de la presente investigación.

9.2 Desarrollo del proceso de aplicación del programa

En este apartado, nos centramos en la puesta en práctica de las actividades, presentando:

- Una síntesis de la descripción de la ejecución del programa.
- La metodología de trabajo utilizada.
- La temporalización seguida.
- Los espacios de aplicación del programa utilizados.

9.2.1 Descripción de la ejecución del programa

La aplicación del programa se lleva a cabo de forma rigurosa todos los días que se han pactado con el tutor en las horas aseguradas de tutorías y de ciencias sociales. Si bien, cabe destacar que, en algunas ocasiones puntuales, cuando el tutor tiene que brindarles alguna información, lo hace al inicio de las sesiones que corresponden con las clases de tutoría.

A modo de síntesis, a continuación resumimos el proceso de aplicación del programa, donde se presentan las actividades y las acciones realizadas, el contenido que se trabaja en cada sesión, y el día y el lugar en que se llevan a cabo.

MÓDULOS	ACTIVIDAD/ACCIONES	DIA Y LUGAR ⁹⁵	CONTENIDO DE LAS SESIONES
PRESENTACIÓN	Actividad: <i>Presentación</i>	20/02 AULA	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación del programa al grupo clase: objetivos, contenido, metodología.
MÓDULO 1 <i>Tomar conciencia de grupo</i>	Actividad: <i>Fortalezas y obstáculos del trabajo en grupo</i>	23/02 AULA	<ul style="list-style-type: none"> • Distribución del alumnado en dos grupos de trabajo. • Presentación y realización de una dinámica en pequeño grupo para trabajar los puntos fuertes y las dificultades del trabajo en grupo. • Valoración de la actividad en gran grupo. • Presentación de la siguiente actividad, a realizar en la comunidad, para trabajarla en la próxima sesión.
	Actividad: <i>¿Qué piensa la gente sobre trabajar en grupo?</i>	24-26/02 COMUNIDAD	<ul style="list-style-type: none"> • Recoger la opinión de personas de su entorno (amistades, familia...) sobre las ventajas y las dificultades del trabajo en grupo.
	Actividad: <i>Superar los obstáculos del trabajo en grupo</i>	27/02 AULA	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboración, en pequeño grupo, de una rejilla de puntos fuertes y dificultades que han recogido de la gente de la calle o de su familia, agrupando las respuestas parecidas y acordando su redactado final. • Nombrar un portavoz del grupo para la puesta en común. • Puesta en común en gran grupo de las aportaciones de los pequeños grupos a través del portavoz escogido.
	Actividad: <i>Superar los obstáculos del trabajo en grupo</i>	03/03 AULA	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboración de una rejilla global de clase a partir de las aportaciones de cada pequeño grupo. • Reflexionar y debatir en torno a cada uno de los obstáculos, intentando responder a la pregunta: "¿Qué podemos hacer para salvar los obstáculos?" • Elaboración de un listado de principios básicos a modo de "contrato" para funcionar como grupo, teniendo en cuenta una serie de aspectos planteados en el

⁹⁵ El alumnado realiza el trabajo en la comunidad por su cuenta y fuera del horario escolar.

			programa.
MÓDULO 2a <i>Tomar conciencia de comunidad</i>	Actividad: <i>¿Qué es una comunidad?</i>	06/03 AULA	<ul style="list-style-type: none"> • Representación gráfica del concepto de comunidad (a nivel individual). • Transformar este dibujo en un logotipo que represente la comunidad. • Presentación de la siguiente actividad a realizar en la comunidad para trabajarla en la siguiente sesión
	Actividad: <i>¡Busquemos logotipos!</i>	7-9/03 COMUNIDAD	<ul style="list-style-type: none"> • Recoger diferentes logotipos del barrio (tiendas, restaurantes...)
	Actividad: <i>Elaboración y exposición del logotipo</i>	10/03 AULA	<ul style="list-style-type: none"> • Pegar en una cartulina tanto los logotipos encontrados como los diseñados individualmente. • Votar en pequeño grupo, de entre los logotipos encontrados y que están expuestos en el collage, el logotipo que más ha gustado y que mejor represente la comunidad argumentando la elección. • Valorar en pequeño grupo la reelaboración del logotipo seleccionado.
	Actividad: <i>Elaboración y exposición del logotipo</i>	13/03 AULA	<ul style="list-style-type: none"> • Consensuar un logotipo que represente la comunidad. • Exponer al grupo-clase lo consensuado en pequeño grupo explicando el proceso seguido y justificando la elección.
MÓDULO 2b <i>Entrar en la historia de la comunidad</i>	Actividad: <i>Planificación del trabajo</i>	17/03 AULA	<ul style="list-style-type: none"> • Redacción, en pequeño grupo, de un listado de aspectos para la elaboración de la historia de su comunidad. • Seleccionar en pequeño grupo, qué aspectos de los determinados anteriormente, se quiere trabajar para elaborar la historia de la comunidad. • Averiguar cómo se realizará la búsqueda de información, en función de los aspectos seleccionados anteriormente, para la elaboración de la historia en su comunidad.

	Actividad: <i>Planificación del trabajo</i>	20/03 AULA	<ul style="list-style-type: none"> • Consensuar en pequeño grupo cómo buscar la información seleccionada. • Repartir las funciones en pequeño grupo estableciendo de qué se encargará cada uno/a, planificando así, la actividad del barrio. • Presentación de la siguiente actividad a realizar en la comunidad para trabajarla en la siguiente sesión.
	Actividad: <i>Búsqueda del material histórico sobre el barrio</i>	21-23/03 COMUNIDAD	<ul style="list-style-type: none"> • Recoger información sobre los aspectos que cada pequeño grupo ha decidido para hacer la historia del barrio.
	Actividad: <i>Elaboración y exposición del mural</i>	24/03 AULA	<ul style="list-style-type: none"> • Poner en común la recogida de información sobre los aspectos que el pequeño grupo ha decidido para hacer la historia del barrio • Elaboración en pequeño grupo de un mural que refleje las diferentes secciones trabajadas y acompañadas de la historia de la comunidad (fotografías del barrio, de la transcripción de la entrevista...) • Exposición en gran grupo del mural explicando cómo ha sido el proceso de elaboración.
MÓDULO 2c <i>Quien forma la comunidad</i>	Actividad: <i>Planifica el trabajo con las estadísticas</i>	27/03 AULA	<ul style="list-style-type: none"> • Definir en pequeño grupo qué datos estadísticos sobre la comunidad resultan relevantes. • Hacer un listado de los lugares donde se puede obtener la información estadística seleccionada. • Repartir entre los miembros del grupo las diferentes tareas a realizar y anotar los pasos a seguir para encontrar la información. • Presentación de la siguiente actividad a realizar en la comunidad para trabajarla en la siguiente sesión.
	Actividad: <i>Información estadística sobre el barrio</i>	28-30/03 COMUNIDAD	<ul style="list-style-type: none"> • Utilización de las diferentes fuentes de información estadística que puedan aportar información sobre la población del barrio.

	Actividad: <i>Utilicemos los datos estadísticos</i>	31/03 AULA	<ul style="list-style-type: none"> • Poner en común en pequeño grupo las diferentes fuentes de información estadística encontradas que han aportado información sobre la población de su barrio. • Elaboración de un cuadro con los datos estadísticos sobre la comunidad.
	Actividad: <i>Utilicemos los datos estadísticos</i>	03/04 AULA	<ul style="list-style-type: none"> • Representación gráfica de los datos estadísticos. • Presentación de las tablas de datos sobre la población, los gráficos y las respuestas a las preguntas formuladas.
MÓDULO 2d <i>Cómo funciona mi comunidad</i>	Actividad: <i>Planificación del trabajo</i>	07/04 AULA	<ul style="list-style-type: none"> • Técnica de la lluvia de ideas. En pequeño grupo se aportan el nombre de las entidades y servicios de su comunidad que conocen y una persona las recoge en una lista. • Análisis de las entidades distribuyendo el listado entre los miembros del pequeño grupo formando parejas.
	Actividad: <i>Planificación del trabajo</i>	21/04 AULA	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar un modelo de ficha de entidades. • Presentación de la siguiente actividad a realizar en la comunidad para trabajarla en la siguiente sesión.
	Actividad: <i>Búsqueda de entidades en el barrio</i>	22-23/04 COMUNIDAD	<ul style="list-style-type: none"> • Recogida de información por parejas sobre las entidades escogidas y cumplimentar las fichas. • Buscar otras instituciones que aumenten el listado elaborado en el pequeño grupo. • Recoger material sobre las instituciones (fotografías, trípticos, carteles que ayuden a darla a conocer...)

	Actividad: <i>Elaboración y exposición del mural</i>	24/04 AULA	<ul style="list-style-type: none"> • Recordar las actividades que se hacen en el barrio. • Elaboración de un calendario donde se vean las diferentes actividades que se hacen en la comunidad, utilizando diferentes colores y simbologías. • Elaboración y exposición de un mural con las actividades encontradas.
MÓDULO 2e <i>¿Qué piensa la gente sobre la comunidad?</i>	Actividad: <i>Elaboración de la encuesta</i>	28/04 AULA	<ul style="list-style-type: none"> • Consensuar en pequeño grupo los aspectos que se quieren saber de la opinión de la gente del barrio. • Elaboración de las preguntas de la encuesta.
	Actividad: <i>Elaboración de la encuesta</i>	02/05 AULA	<ul style="list-style-type: none"> • Diseño final de la encuesta. • Decidir en pequeño grupo a cuántas personas pasar la encuesta. • Presentación de la siguiente actividad a realizar en la comunidad para trabajarla en la siguiente sesión.
	Actividad: <i>Aplicación de la encuesta</i>	01-04/05 COMUNIDAD	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicación de a encuesta a la gente del barrio (amistades, familia...) teniendo en cuenta la muestra seleccionada.
	Actividad: <i>Análisis de las respuestas</i>	05/05 AULA	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis de las frecuencias de cada pregunta, realización de las tablas de resultados y de los gráficos. • Redactar una breve descripción de los resultados para cada pregunta.
	Actividad: <i>Hacemos un mural con los resultados del cuestionario</i>	08/05 AULA	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar un mural con los resultados obtenidos en el cuestionario. • Exposición del mural en gran grupo.

MÓDULO 3 <i>Investigando un problema de mi comunidad</i>	Actividad: <i>¿Cuál será nuestro problema?</i>	09/05 AULA	<ul style="list-style-type: none"> • Anotar en pequeño grupo posibles problemas de la comunidad⁹⁶. • Puesta en común en gran grupo de los problemas surgidos.
	Actividad: <i>¿Cuál será nuestro problema?</i>	12/05 AULA	<ul style="list-style-type: none"> • Clasificación de los problemas por categorías. • Seleccionar en pequeño grupo un problema que sea interesante y sobre el que se pueda hacer alguna cosa. • Defender la elección del problema en gran grupo. • Construcción de una parrilla en pequeño grupo. • Presentación de la siguiente actividad a realizar en la comunidad para trabajarla en la siguiente sesión.
	Actividad: <i>Búsqueda de información sobre la naturaleza del problema</i>	13-14/05 COMUNIDAD	<ul style="list-style-type: none"> • Recoger información para rellenar la rejilla diseñada en la sesión anterior (preguntar a la gente de la comunidad, buscar en el Ayuntamiento, en la biblioteca...)
	Actividad: <i>Analizar el problema</i>	15/05 AULA	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboración de un <i>atomium</i> común con las aportaciones y las rejillas de cada persona⁹⁷. • Exponer en gran grupo el <i>atomium</i> elaborado en pequeño grupo.
MÓDULO 4a <i>¿Qué hacer ante el problema?</i>	Actividad: <i>¿Qué podemos hacer?</i>	16/05 AULA	<ul style="list-style-type: none"> • Enumerar las posibles acciones que pueden hacerse ante el problema⁹⁸. • Hacer una rejilla donde clasificar las cosas que hay a favor y en contra para llevar a cabo las acciones⁹⁹.

⁹⁶ En el anexo C-XII se puede ver el listado de necesidades que ha realizado cada grupo, así como la necesidad seleccionada.

⁹⁷ En el anexo C-XII se exponen los *atomiums* realizados en pequeño grupo.

⁹⁸ El listado de las posibles acciones se pueden consultar en el anexo C-XII.

⁹⁹ En el anexo C-XII se pueden consultar los aspectos que hay a favor y en contra para llevar a cabo las acciones.

	Actividad: <i>¿Qué podemos hacer?</i>	19/05 AULA	<ul style="list-style-type: none"> • Pensar posibles maneras de salvar los aspectos en contra. • Puesta en común de las acciones que hará cada grupo para solucionar su problema.
	Actividad: <i>Cómo organizar nuestra acción</i>	22/05 AULA	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar, en pequeño grupo, una planificación según las acciones escogidas¹⁰⁰. • Identificar y especificar las actividades concretas que se tienen que hacer para las acciones que se han previsto.
	Actividad: <i>Cómo organizar nuestra acción</i>	23/05 AULA	<ul style="list-style-type: none"> • Continuar con la identificación y la especificación las actividades concretas que se tienen que hacer para las acciones que se han previsto. • Elaborar un cronograma para organizar las acciones establecidas. • Repartir las tareas entre los miembros del grupo.
	Actividad: <i>Puesta en práctica de la acción en nuestra comunidad</i>	26/05 COMUNIDAD	<ul style="list-style-type: none"> • Llevar a cabo las acciones en la comunidad¹⁰¹.
	Actividad: <i>Puesta en práctica de la acción en nuestra comunidad</i>	30/05 COMUNIDAD	<ul style="list-style-type: none"> • Llevar a cabo acciones en la comunidad.
	Acción: <i>Puesta en práctica de la acción en nuestra comunidad</i>	01/06 COMUNIDAD	<ul style="list-style-type: none"> • Colgar carteles y repartir trípticos en la comunidad como una de las acciones planificadas para solventar su elección del problema. • Celebración de los éxitos: Jornada de Participación en la Universidad. • Exposición del alumnado de los dos proyectos de acción que están llevando a cabo¹⁰².

¹⁰⁰ En el anexo C-XII se expone la planificación de las acciones seleccionadas.

¹⁰¹ El alumnado decide diseñar dípticos y carteles para la toma de conciencia de la población sobre la necesidad que han detectado. El diseño final de ambos dípticos y del cartel se puede consultar en el anexo C-XII de la presente investigación.

	Actividad: Puesta en práctica de la acción en nuestra comunidad	02/06 COMUNIDAD	<ul style="list-style-type: none"> Llevar a cabo las acciones en la comunidad.
MÓDULO 4b <i>¿Cómo estamos trabajando?</i>	Actividad: ¿En qué momento nos encontramos?	29/05 AULA	<ul style="list-style-type: none"> Paralelamente al trabajo en la comunidad, se realiza una revisión del proceso para saber en qué medida se está consiguiendo el plan de acción establecido previamente. Diseñar una tabla para conocer el estado en que se encuentra cualquier actividad prevista o que ya se esté realizando. Rellenar la tabla en pequeño grupo¹⁰³.
	Acción: Entrevista con la técnica y el Concejal de Juventud	05/06 COMUNIDAD	<ul style="list-style-type: none"> Visita al Ayuntamiento. Entrevista del alumnado con el Concejal y la técnica de Juventud para exponer los problemas detectados en su comunidad y buscar posibles vías de solución conjuntas.
	Actividad: ¿En qué momento nos encontramos?	06/06 AULA	<ul style="list-style-type: none"> Analizar cada una de las actividades para detectar posibles disfunciones. Buscar propuestas de mejora para solventar disfunciones en el caso que hayan surgido.
	Actividad: ¡Evaluemos la tarea realizada!	09/06 AULA	<ul style="list-style-type: none"> Puesta en común en gran grupo de las rejillas para detectar el nivel de trabajo de los grupos y el grado de superación frente al problema. Evaluar el trabajo a nivel individual escribiendo brevemente qué sentimientos ha producido llevar a cabo esta actividad¹⁰⁴.

Cuadro 9.2 Desarrollo de la aplicación del programa

¹⁰² En el anexo C-XII se puede consultar la presentación escrita que el alumnado ha preparado para la exposición de los proyectos.

¹⁰³ En el anexo C-XII se presenta la revisión del plan de acción de cada grupo establecido previamente.

¹⁰⁴ En el anexo C-XII se muestran las valoraciones realizadas a nivel individual sobre los sentimientos que ha producido llevar a cabo esta actividad.

9.2.2 Metodología, temporalización y espacios de aplicación

Si recordamos la presentación del programa “Del Centro Educativo a la Comunidad” realizada en el capítulo III de la presente investigación, observamos que éste está compuesto por dos tipos de materiales:

- *El material para el alumnado.* Está formado por cinco grandes módulos con sus correspondientes submódulos en el caso de los módulos 2 y 4, así como se puede ver en el anexo A-II de este trabajo. Todos los módulos comprenden actividades en el aula y en la comunidad, secuenciadas de la misma manera, y siguen una misma estructura.

Si bien, la valoración que realiza el alumnado del programa la vemos en un punto posterior, aquí adelantamos que las actividades propuestas a nivel de aula que funcionan mejor son las dinámicas de grupo, las exposiciones y los debates que generan las puestas en común. El alumnado manifiesta sentirse “cómodo”, “con libertad para expresarse”, “tranquilo”, “escuchado”... y estas actividades les resulta “interesante”, “divertidas”, “diferentes”¹⁰⁵... No obstante, en general, el alumnado prefiere realizar actividades en las que no tenga que escribir demasiado. Esto puede ser debido a la falta de hábito de escritura. Son más bien personas que se definen por su **activismo**, motivándoles más la acción traducida en términos de **participación**.

Las actividades realizadas en la comunidad tienen mucho éxito en tanto que parecen ser el motor principal de su **motivación**. Expresan interés en la realización de este tipo de actividades, logrando los objetivos propuestos. Cabe mencionar que, al principio, no creen que van a realizar actividades fuera del centro educativo, ya que tienen prohibido

¹⁰⁵ Información obtenida del análisis del cuestionario 2 “Convivencia y Competencias Ciudadanas” en esta fase de la investigación. Puede consultarse en el anexo C-XVII de esta investigación.

asistir a cualquier salida debido a su comportamiento y al miedo que tiene el profesorado en cómo pueden comportarse fuera del centro. La aplicación de este programa requiere salidas a la comunidad, por lo que apostamos y creemos en ellos, y con permiso de las familias y del centro educativo, nos lanzamos al barrio para realizar las actividades que el programa demanda. Este hecho provoca en ellos que, aquellas salidas comentadas al inicio en la presentación del programa, no sean más “promesas incumplidas”, sino una realidad que ahora están viviendo. Su comportamiento es excepcional en muchos aspectos que se detallan más adelante. Esto es así, probablemente, porque sienten que alguien cree y apuesta por ellos, aspecto que les genera más **confianza**, generando así **mayor implicación y motivación** en las actividades a realizar.

- *El material para los/las dinamizadores/as.* El programa también incluye un material complementario sobre el contenido de cada uno de los módulos como material de soporte para la ejecución del programa. Este material puede consultarse en el anexo A-III de esta investigación.

En general, las características sobresalientes de los materiales son: su **sistematización** y su **flexibilidad**. Con respecto a la sistematización, el alumnado siente que en todo momento la experiencia está organizada, y se reflejan los pasos con suma claridad. En relación a la flexibilidad, en ningún momento nos sentimos atrapados por las actividades del programa, ya que siempre pueden amoldarse a las necesidades y características del grupo-clase.

El programa se caracteriza por una metodología de trabajo basada en actividades, técnicas y dinámicas que están centradas en el **diálogo** y el **trabajo en equipo**¹⁰⁶, favoreciendo, así, la participación. Esta manera de ejecutar las actividades permite que el alumnado viva el proceso real de **la participación como un derecho, un deber, una necesidad y un instrumento de mejora**, con

¹⁰⁶ Cabe destacar que el gran grupo (clase) se divide en dos pequeños grupos para llevar a cabo las actividades del programa.

sus correspondientes dimensiones, así como se expone en el capítulo I de este trabajo.

Algunas de las técnicas utilizadas, de carácter participativo, son la lluvia de ideas, la elaboración de un *atomium*, el diseño de murales, etc. En las siguientes fotografías se pueden ver algunos momentos en los que se utilizan estas técnicas:



Foto 9.1 Analizando la adecuación de la necesidad detectada

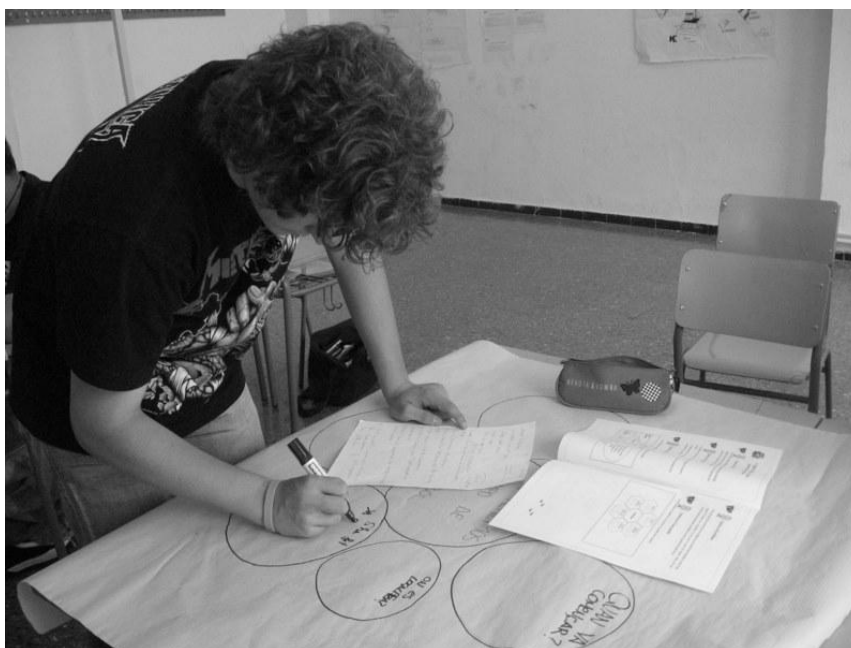


Foto 9.2 Elaboración del "atomium"

En cuanto a la **temporalización**, la aplicación del programa se inicia a mediados de febrero de 2006 hasta principios de junio de 2006. Las sesiones de aplicación se hacen cada semana, en concreto, dos días por semana una hora cada día (lunes de 11.35h-12.35h y viernes de 12.35h-13.35h). Estas sesiones se corresponden con la clase de tutoría y una clase de Ciencias Sociales. A partir de Semana Santa el horario se amplía a la hora de Ciencias Sociales que tiene el alumnado los martes de 9.10-10.10h.

En total se realizan 35 sesiones dentro del centro educativo y 2 acciones que se llevan a cabo fuera de la institución. Las sesiones realizadas fuera del centro educativo tienen una duración de más de una hora.

La planificación y la ejecución de las actividades tienen como referencia básica la orientación práctica en función del ritmo del grupo-clase. Se puede realizar una distribución temporal aproximada, así como la marcada en el programa, pero está subrogada al propio ritmo de enseñanza-aprendizaje del alumnado. En la medida que el programa presenta una metodología participativa, permite una constante adaptación al ritmo del alumnado y una planificación a medida del proceso seguido.

La aplicación del programa se ha llevado a cabo en toda su totalidad. Si bien, cabe destacar que, algunas de las actividades del módulo 2 "Explorando mi comunidad" se realizaron de forma rápida, lo que conllevó, a mi parecer, una falta de profundización ya que el alumnado demostró tener un amplio conocimiento de su comunidad.

Cabe mencionar que el tutor, debido a la correlación entre los contenidos que el programa presenta con la asignatura de Ciencias Sociales, incluye como materia de examen en esta asignatura, los contenidos que se van adquiriendo durante el programa.

Respecto a los **espacios de aplicación** del programa, las sesiones se realizan en los siguientes espacios físicos:

- *El aula*. Donde se realizan aquellas actividades que requieren puesta en común, debate, exposiciones, elaboración de murales y otros materiales, etc. siendo las clases de Tutoría y de Ciencias Sociales los espacios destinados para la validación del programa.
- *La comunidad*, entendida como barrio. En este espacio el alumnado busca información, diagnostica las necesidades y lleva a cabo su proyecto.

Cabe señalar que, además de estos dos escenarios principales de actuación, de forma puntual, el alumnado hace uso de un espacio de su comunidad más lejano, el *Campus Mundet de la Universidad de Barcelona*, donde exponen los correspondientes proyectos que están llevando a cabo.

La *investigadora* del presente estudio es quien se ocupa de presentar y aplicar directamente todos los módulos del programa a petición del propio profesor. Uno de los principales motivos es poder realizar un aprendizaje de la adecuación del programa en el aula. Esto permite que la dinamizadora adquiera el rol de *observadora participante*, registrando, después de las sesiones y mediante un diario de campo, los acontecimientos, los resultados, las decisiones tomadas durante la implementación de las actividades, la temporalización del trabajo programado y su desarrollo real, la valoración de la participación del alumnado y el nivel de logros conseguidos de los objetivos propuestos en la sesión. Cabe destacar que, durante las sesiones, también se van registrando comentarios e intervenciones del alumnado que resultan de especial relevancia para la evaluación de proceso. También cabe añadir que el profesor-tutor J lleva a cabo el rol de *asesor-facilitador* para dar soporte puntual en las actividades, sobre todo las realizadas fuera del centro educativo, así como también facilita a la investigadora información relativa sobre el alumnado y proporciona todos los recursos necesarios para la implementación del programa.

Por parte del alumnado, se acepta sin inconveniente alguno mi rol de responsable en la aplicación de las actividades en el aula y en la comunidad, permitiendo así, que mi presencia semanal favorezca un mayor acercamiento personal y un conocimiento más profundo del alumnado.

9.3 Valoración de la factibilidad del programa

La aplicación del programa se inicia el 20 de febrero de 2006 y finaliza el 9 de junio de ese mismo año. A lo largo de este proceso se analizan los cambios del programa con el fin de valorar su factibilidad:

Valorar la factibilidad de la implementación del programa, analizando el nivel de ajuste entre su práctica, su formulación teórica y la planificación diseñada

Para una mayor comprensión de los resultados obtenidos en cuanto a la factibilidad del programa, a continuación estructuramos la información obtenida en relación a las cuestiones de evaluación planteadas y a los resultados obtenidos en la viabilidad del programa (evaluación inicial).

9.3.1 ¿Es posible aplicar el programa tal como se ha diseñado?

El programa “Del Centro Educativo a la Comunidad” se aplica tal y como se ha diseñado. Si bien, cabe recordar que, debido al conocimiento que muestra el alumnado con respecto a la comunidad, trabajamos el *módulo 2 de una forma más rápida*, lo que deja en evidencia que el alumnado marca el ritmo de desarrollo del programa.

En cuanto a la *estructura de los módulos*, cabe destacar que el alumnado entiende la estructura, pero, demuestra cierta dificultad y pereza hacia la

lectura. Por ello, las dos primeras páginas de cada módulo (“*síntesis del módulo*” y “*objetivos y contenidos del módulo*”), no resultan ser atractivas para el alumnado. Cuando éste recibe el material al inicio de cada módulo, pasa directamente al apartado “*¿Cómo será nuestro recorrido?*”, porque, de entrada, les ayuda a tener una visión global y rápida del proceso e, inmediatamente después, continúan con los ejercicios propios del módulo que se inician en el apartado “*Desarrollo del módulo*”.

De esta manera, cuando se observa después de la aplicación del primer módulo y de los dos primeros submódulos del módulo dos, la dinámica que ha incorporado el alumnado con respecto a la utilización que hace de la estructura del programa, se cambia la manera de presentar los siguientes módulos y/o submódulos, empezando directamente por “*¿Cómo será nuestro recorrido?*”, aunque, si se hace especial hincapié, de forma verbal por parte de la dinamizadora, en los objetivos de los módulos para que el alumnado sea consciente de qué se pretende trabajar.

En cuanto a las *actividades* se refiere, se aplican tal y como se han diseñado, sin presentar ninguna variante o cambio.

9.3.2 ¿En qué medida se ajusta la práctica del programa con lo previsto en su formulación teórica?

El programa tiene, concretamente, tres ajustes en su práctica con respecto a su formulación teórica, de los cuales, los dos primeros, hacen referencia a los fundamentos teóricos que implican las líneas pedagógicas del aprendizaje-servicio (APS).

Aplicación como unidad curricular

De todos los aspectos que definen la metodología del APS, cabe destacar la implicación que se requiere por parte de la comunidad educativa (profesorado, familia y alumnado). Si bien el centro nos facilita todos los recursos necesarios para su implementación -así como se ha podido observar en la viabilidad del programa- su implicación en el programa se limita a esto; es decir, a la facilitación y disponibilidad de los recursos, sin ir más allá. Aunque ya se prevé desde el inicio de la implementación, esto supone algún reajuste en la práctica del programa. Este aspecto dificulta que el programa no se integre en el centro, ya que no se puede contar con toda la comunidad educativa; una implicación a este nivel supone un compromiso de la comunidad educativa que conlleva la aceptación de una filosofía y línea de trabajo comprometida y solidaria en la lucha por la justicia social que debe impregnar la cultura y las formas de hacer del centro. De esta manera, no se realiza una aplicación a nivel de centro, sino como una unidad curricular en las clases de tutoría y ciencias sociales¹⁰⁷.

Cabe mencionar que este aspecto no supone una dificultad en cuanto al ajuste de la formulación teórica del programa con su práctica, ya que la formulación teórica presenta diferentes niveles de integración del APS. Si bien, a nosotros nos supone, inicialmente, un cambio de planteamiento en su aplicación -que, como ya hemos mencionado, se prevé con antelación-, sí que nos conlleva a la detección de unos aspectos previos a tener en cuenta para una aplicación futura del programa. Estos aspectos se recogen en el próximo capítulo de la presente investigación.

De la misma manera, “los canales de información entre el profesorado” como un posible elemento negativo expuesto en la evaluación inicial que podría dificultar la implementación del programa, no resulta ser un obstáculo. Como hemos mencionado con anterioridad, la aplicación se realiza a nivel de unidad

¹⁰⁷ Para una mayor comprensión sobre en qué consiste el nivel 2 de integración de la unidad curricular, ver apartado 2.10 Niveles de integración del APS en el currículum en el capítulo 2 de esta investigación.

curricular; esto conlleva una escasa o nula implicación del profesorado en el programa, superando así las dificultades de canales de información que se habían detectado entre el equipo de profesorado del centro, ya que no resulta imprescindible para el desarrollo óptimo del programa.

Limitación horaria del centro educativo

Otro de los aspectos que supone un reajuste entre la formulación teórica del programa y su práctica en cuanto a la exigencia metodológica que implica el APS, es la limitación horaria del centro educativo. El programa conlleva actividades en el aula y en la comunidad. En cuanto a la puesta en práctica de las actividades a la comunidad, estas suponen un espacio temporal ilimitado, el cual se ve alterado por la duración de las sesiones en el centro resultando muy escasas (máximo 1 hora). Esta disponibilidad horaria resulta muy limitada para que el alumnado pueda realizar las actividades en la comunidad, si además tenemos presente la dificultad de acceso y movilidad que presenta el centro debido a su ubicación aislada en el barrio, tal y como se evidencia en la descripción del centro. Este aspecto supone un reajuste en la ejecución de las actividades en la comunidad que se resuelve, en su gran mayoría, como tareas de “deberes” que el alumnado tiene que hacer en horas extraescolares, obteniendo una respuesta positiva por parte del alumnado.

Asumiendo riesgos

Cabe destacar que, algunas de las actividades en la comunidad, como son: la difusión del proyecto en el barrio para la toma de conciencia del vecindario sobre la necesidad detectada; la entrevista con el regidor y la presentación del proyecto en la Universidad de Barcelona, se llevan a cabo en horas de actividad académica. Si bien, es importante mencionar, el gran número de gestiones (como autorizaciones de la dirección y de las familias) que implica el salir del centro educativo, de las cuales se encarga de tramitar el profesor J. A pesar de esta cantidad de gestiones, el profesorado encargado de llevar a cabo estas actividades con el alumnado durante el horario escolar (profesor J y la

investigadora), no tiene una cobertura total ante cualquier incidente que pueda ocurrir. La ejecución de este tipo de actividades conlleva un riesgo que debe asumir el profesorado, si quiere llevar a cabo la implementación del programa. Así se hace.

Cabe destacar que todos los aspectos que permiten la viabilidad del programa, expuestos en la evaluación inicial (puentes de comunicación, compromiso institucional y del profesor J, espacios de aplicación del programa y utilización de los espacios informales del centro educativo), se mantienen durante la aplicación del programa, siendo aspectos favorables que no suponen ningún reajuste entre la práctica del programa y su formulación teórica.

9.3.3 ¿Qué cambios se introducen en el programa a fin de optimizar su aplicación?

Durante la aplicación del programa, el único cambio que se lleva a cabo es el *rol del dinamizador*. Al principio, acordamos que es el propio tutor y profesor del aula, quien lleva a cabo la aplicación del programa con la finalidad de no alterar el clima de enseñanza-aprendizaje del grupo-clase y no introducir cambios que alteren el “clima de normalidad”. De esta manera, el rol de la investigadora pasa a ser de observadora no participante. Una vez empezada la aplicación, observamos que la relación entre el profesor y el alumnado está algo “contaminada”, afectando a los resultados del programa. Entre ambos, dadas las características del grupo-clase y a pesar del continuo esfuerzo que el profesor está realizando, se han generado unas dinámicas desde el inicio del curso escolar basadas en estereotipos y prejuicios, por lo que se valora la posibilidad que sea la propia investigadora quien continúe con la aplicación. De esta manera, la investigadora, como personal externo “no contaminado”, adquiere el rol de dinamizadora de la actividad. El profesor está en algunas ocasiones en el aula, siendo su rol principal, el de apoyo logístico. De esta

manera, ambos forman un buen equipo de trabajo el cual favorece la aplicación del programa.

Cabe mencionar que, la actitud del alumnado en cuanto a la falta de interés hacia el estudio académico como un elemento negativo que puede dificultar la aplicación del programa (evaluación inicial), no supone ningún obstáculo. Si bien, al inicio de la implementación, el alumnado no está muy receptivo debido al tipo de relación que éste mantiene con el profesorado, esto va cambiando, progresivamente, cuando hay un cambio de rol en la dinamización del programa. De esta manera, lo que parece un obstáculo, se va convirtiendo en una oportunidad de aprendizaje en el alumnado.

9.4 Logros que se van consiguiendo

Es también objeto de análisis en esta segunda fase de la investigación, conocer los efectos que se van obteniendo con la aplicación del programa:

- *Valorar los logros que se van consiguiendo:*
 - a) *Cómo reacciona el alumnado ante el programa*
 - b) *Qué cambios se van observando en el alumnado*

Para una mayor comprensión de los resultados, estructuramos la información en relación a las cuestiones de evaluación planteadas, contrastando el estado inicial del alumnado (evaluación inicial) con los logros que se van consiguiendo en función de los objetivos del programa.

9.4.1 ¿Cómo reacciona el alumnado ante el programa?

Durante la aplicación de las actividades del programa, el alumnado se siente satisfecho de cómo trabaja durante las sesiones generándole una serie de

reacciones positivas, que son la base de los cambios que comentaremos más adelante.

A objeto de trabajar estas reacciones, clasificamos la información en las siguientes categorías de análisis:

- *Nivel de motivación*, que viene determinada por el interés en las actividades del programa.
- *Valoración de las actividades del programa*.
- *Nivel de interés hacia el programa*, observado por el nivel de implicación en las actividades del programa.
- *Nivel de solidaridad que se va consiguiendo*.
- *Nivel de autonomía e iniciativa*.

A continuación explicamos con detalle cada una de las reacciones que se van obteniendo durante la aplicación del programa.

Nivel de motivación

Si recordamos la falta de motivación que presenta el alumnado hacia el estudio académico en la evaluación inicial (*“La madre comenta que no tiene ninguna motivación por venir al centro (...)”* Entrevista madre A, 11: 5), podemos ver como el programa despierta en el alumnado este interés, evidenciándose en la disminución considerable de absentismo escolar (recordemos que en la evaluación inicial se diagnostica un elevado índice de absentismo) así como la mejora de los siguientes aspectos:

Al empezar y al terminar las sesiones

Cuando iniciamos la aplicación del programa, hay que recordar al alumnado que vaya entrando al aula civilizadamente, que saque el módulo del trabajo y que permanezca en silencio. Esto implica dedicar una parte de la sesión al

aprendizaje de actitudes que favorezca un clima de trabajo adecuado (Diario de campo procesual, 14: 10).

Esta actitud parece ir cambiando poco a poco. El alumnado no sólo está dentro del aula cuando yo llego para iniciar la sesión y me saluda correctamente, sino que está sentado por grupos de trabajo, con el dossier del módulo correspondiente encima de la mesa, y sabiendo en qué actividad nos quedamos el día anterior:

“El alumnado vuelve a la calma y se sienta rápidamente cuando entro en la clase sin tener que decirles nada. Escuchan atentamente esperando que empiece la sesión” (Diario de campo procesual, 14: 57).

“Sorprendentemente, el alumnado ya está en clase sentado por equipos de trabajo con el dossier encima de la mesa. Cuando entro, se mantienen prácticamente en silencio saludándome con un “hola profe” (S, T, B, C, A, Jj y Al) y preguntándome “¿Cómo ha ido el fin de semana, profe?” (H). Les respondo correctamente y, sin más preámbulos, les pregunto que me recuerden qué hicimos el día anterior. Ellos me dicen “nos quedamos en continuar con la actividad la historia de la comunidad (S)” (Diario de campo procesual, 14: 68).

Esta reacción nos indica que el programa ha despertado motivación en el alumnado manifestada en un cambio de actitud al inicio de cada sesión. De igual forma, esta mejora en su actitud también se evidencia al finalizar las sesiones. Al principio, sólo escuchar el timbre de cambio de clase, el alumnado se levanta rápidamente para salir al pasillo sin recoger y sin despedirse:

“El grupo “Abajo el cole” no recoge ni el dossier del módulo 1 ni el material una vez finalizada la sesión” (Diario de campo procesual, 14: 13).

Sorprende de qué manera esta actitud se va modificando con el avance de las sesiones en tanto que el alumnado recoge su material, se despide de manera adecuada e, incluso, en módulos avanzados del programa, sobre todo cuando están implicados en la tarea, parecen “no escuchar” el timbre, y permanecen en el aula realizando la actividad sin moverse:

“Suena el timbre, pero los grupos continúan con sus tareas sin moverse. Unos acabando de pasar el borrador a ordenador, B dicta y H escribe, todos quería escribir; y, los otros, terminando el nuevo mural del contrato de grupo. Cuando el ordenador les marca una falta, H y B me preguntan qué pasa. Cuando me he puesto en el ordenador para enseñarles algo y me equivocaba al escribir, B de forma respetuosa me corregía. Yo les comento que ya ha sonado el timbre, que se lo acabo y me han dicho que no. Querían ir a imprimirlo y esto sí que no lo han hecho porque tenían otra clase. Hemos quedado que se lo imprimía y en una hora se lo mandaba por fax al profesor J y éste se lo dará a ellos” (Diario de campo procesual, 14: 200).

“Mientras, ha sonado el timbre, pero están a gusto y ni se inmutan. Continúan hablando hasta que A dice: “Anda, pero si ya ha sonado el timbre, vamos!” (Diario de campo procesual, 14: 282).

“Suena el timbre, recogen el material con calma y se despiden con un “adiós” (Al, C y T), “hasta el lunes” (B, A y Jj) (saben cuando es la próxima sesión) o un “buen fin de semana” (H y A) (Diario de campo procesual, 14: 67).

“Tienen como una dinámica integrada el esperarme sentados en la clase por grupos de trabajo y con el dossier en la mesa. Esto demuestra un interés y una motivación hacia la implementación del programa” (Diario de campo procesual, 14: 76).

En las actividades del programa

La motivación del alumnado hacia el programa también se hace visible en la realización de las actividades. Aquellas actividades que les resultan especialmente difíciles, se las plantean como un reto a superar:

“H dice “no nos des la solución, profe”. Parecen estar motivados y tienen interés por la tarea” (Diario de campo procesual, 14: 7).

Esta motivación por las actividades también se evidencia con expresiones como la de Al, cuando en un momento me lo encuentro por el centro y, al responder su pregunta de si hoy trabajaremos en el programa, exclama un “¡Guay!” (Diario de campo procesual, 14: 241). La misma motivación se vislumbra en B, cuando en una sesión tiene dolor de cabeza y el profesor J se ofrece a llevarle a

casa y él no quiere (Diario de campo procesual, 14: 244). Esta reacción sorprende, ya que al ser un alumnado con un alto absentismo escolar y poco interés académico, por lo que podríamos decir, en cierta manera, que cualquier ocasión podría ser buena para saltarse las clases, rechaza en esta ocasión la oportunidad que se le presenta.

De todas las actividades del programa, cabe destacar la motivación especial que les genera las actividades a realizar en la comunidad. A modo de ejemplo, podemos evidenciar cómo la salida a la comunidad para repartir los dípticos y colgar los carteles¹⁰⁸ les resulta una actividad motivadora:

“Entre todos acabamos de diseñar el díptico de Súpel L. Quieren imprimirlo para ver cómo queda. Están muy motivados. H me dice: “Profe, pero ¿iremos a repartirlos? ¿Cuándo? ¡Qué guay! ¿Contigo?” (Diario de campo procesual, 14: 187).

Cuando llega el día de la salida para repartir y colgar los dípticos y los carteles, esta motivación vuelve a evidenciarse en: su puntualidad, los permisos firmados por las familias y en la iniciativa que tienen al presentarse, de forma voluntaria, a la persona que nos acompaña en la salida:

“A las 9h están todos puntuales en conserjería y el profesor me dice que tiene todas las autorizaciones de los padres dando permiso para poder salir del Centro. El profesor añade que este hecho, el que sean puntuales y el tener todas las autorizaciones, es algo muy significativo. Estamos todos con todo el material necesario (carteles, dípticos y celo), presento a N como la persona que nos acompañará y le reciben muy bien saludándole correctamente y, sin yo decirles nada, se presentan” (Diario de campo procesual, 14: 207).

A su vez, a medida que va transcurriendo la actividad, el alumnado se va motivando, evidenciándose muestras de satisfacción al compartir las experiencias que van teniendo, ayudándose entre ellos e, incluso, este grado de motivación les conlleva a tomar conciencia de la factibilidad en el logro de sus objetivos:

¹⁰⁸ En el anexo C-XII de la presente investigación, se pueden ver los dípticos y el cartel que el alumnado ha diseñado.

“Se ayudan entre ellos, se ríen, comparten las experiencias que van teniendo, desprenden mucho entusiasmo y optimismo, empiezan a creerse que pueden conseguirlo excepto el hablar con el concejal, que aún creen que no les hará caso, hasta que llega el momento en que están por la plaza del ayuntamiento repartiendo dípticos y colgando carteles” (Diario de campo procesual, 14: 221).

Otra de las actividades en la comunidad que les motiva, es la entrevista con el Concejal de Juventud. Si bien son tres estudiantes quienes asisten al encuentro, toda la clase está presente a la hora acordada para ir a la entrevista. Cada uno se despide disculpándose y haciendo comentarios motivadores a los compañeros que van a ir:

“Hemos quedado en conserjería a las 12.30h. Están todos (H, A, S y C) a la hora acordada y parecen nerviosos pero entusiasmados. S se disculpa porque no puede venir. A la 13:30h tendrá que irse rápido porque le ha llamado su madre que tiene que cuidar se su sobrino. Se disculpa correctamente sintiéndolo mucho. T, Al y Jj también están en conserjería con el profesor para irse a la Escuela Taller. Les dicen que luego les cuenten y Jj añade dirigiéndose a A “Qué guay, tío, con el Concejal!” y la compañera H “Esto sí que es fuerte!”. B no podía estar porque se iba al médico por el tema de la pierna” (Diario de campo procesual, 14: 285).

Terminada la entrevista, les sorprende la reacción del Concejal y la técnica de Juventud, aspecto que les motiva mucho y, en todo momento, se acuerdan de sus compañeros que no han podido venir:

“Al salir del Ayuntamiento empiezan a comentar con entusiasmo todo lo que ha pasado y botan de la alegría. Salen muy motivados. Dicen que S alucinará cuando le digan lo del concierto. Concretamente, H dice “¡Verás cuando se lo contemos a S!” Añade que también fliparán los otros cuando les cuenten lo bien que ha ido todo” (Diario de campo procesual, 14: 302).

“Terminada la entrevista. Les pregunto qué tal y me dicen que han flipado porque se imaginaban otro tipo de respuesta” (Diario de campo procesual, 14: 303).

Es importante señalar que las familias perciben la motivación que despierta en sus hijos las actividades del programa:

“Añade que, sin embargo, a diferencia de otras veces, “con el trabajo que están haciendo con ella, con Esther, él se siente muy a gusto, porque yo veo que cuando llega a casa, a veces, me cuenta qué ha hecho. Esto él nunca lo hacía, yo le preguntaba alguna cosa, cómo va la escuela y él siempre me contestaba con un bien, pero luego veía que no iba así cuando llegaban las notas. Cuando fuisteis a la universidad, a la vuelta, me enseñó un papel donde ponía el trabajo que había hecho, yo lo noté contento (...)” (Entrevista madre A1, 12: 5).

“Pues él está muy contento con eso, lo noto.” Añade que también le explicó la salida a la universidad y el certificado que le dimos. Parece mostrar interés y entusiasmo cuando habla sobre el proyecto (Entrevista madre A1, 12: 2).

Celebración de los éxitos: Jornada de participación en la universidad

A lo largo del programa se plantea al alumnado realizar una experiencia innovadora vinculada a una de las fases propias de la metodología de aprendizaje-servicio: la celebración de los proyectos que están llevando a cabo. Además de este alumnado, también se plantea esta misma idea a otro instituto donde se está realizando la validación de otro programa, y así poder compartir la experiencia. Valoramos que puede resultar una experiencia significativa y motivadora para el alumnado. En el momento que se la planteamos, éste responde muy motivado:

“Estaban muy predispuestos a ir. Rápidamente querían quedar a una hora, en un lugar,...” (Diario de campo procesual, 14: 171).

“S está muy contento, no para de decir que el jueves se pondría guapo y otra camiseta (...)” (Diario de campo procesual, 14: 187).

El día de la salida a la Universidad el alumnado demuestra estar muy motivado, a pesar del respeto que le supone la institución universitaria. Esta motivación va en aumento cuando se sienten reconocidos por el trabajo que están realizando, y cuando cuentan la experiencia que tienen -mientras cuelgan los carteles y reparten los dípticos- en relación al encuentro fortuito con la

Concejala de Participación Ciudadana, quien responde con interés hacia el trabajo que están haciendo:

“Cuando llegamos a la Universidad de Barcelona, están muy contentos por la experiencia que han tenido y a la vez muy inquietos porque van a conocer a personas de otro instituto y porque van a visitar la Universidad donde explicarán su experiencia. Muestran mucho entusiasmo” (Diario de campo procesual, 14: 227).

“Les cuentan muy ilusionados que han hablado con la concejala de Participación Ciudadana cuando volvía de desayunar y que le ha interesado mucho lo que estábamos haciendo. El profesorado les felicita por la experiencia que acaban de tener y por todo el trabajo que están haciendo. Vuelven a mostrarse contentos y muy orgullosos de su trabajo” (Diario de campo procesual, 14: 229).

Valoración de las actividades del programa

La reacción del alumnado ante el programa también se manifiesta en la valoración que hace del mismo, destacando, como elementos fundamentales; el poder expresar sus propias necesidades e intereses, el trabajo que están realizando en la comunidad, la utilidad de las actividades, la metodología de las clases, el trabajo en grupo y el compañerismo implícito, el clima del aula, la consecución de los objetivos y el aprendizaje que está suponiendo:

“Para mí ha sido interesante y diferente a las otras actividades porque nos hemos expresado por cosas que nos preocupan y nos ha permitido salir a la calle. Es interesante porque hacemos actividades que nos gustan (...)” (Diario de campo procesual, 14: 260).

“Me gusta porque es más divertido y hacemos cosas que necesitamos. Me siento bien. Compañerismo. Gracias” (Diario de campo procesual, 14: 262).

“El programa es entretenido, interesante, satisfactorio y una buena manera de invertir las horas de tutoría (esto suena cantidad de pelota), ya que hemos propagado el mensaje de una cosa que queríamos” (Diario de campo procesual, 14: 264).

“Y nos ha permitido salir a la calle. Me parece bien porque así haciendo esto harán un local para jóvenes para nosotros y todos los jóvenes del barrio y así

nos divertimos en clase y aprendemos algo” (Diario de campo procesual, 14: 267).

“Este programa me gusta porque en algunos momentos consigues lo que quieres. Me ha parecido bien trabajar en grupo” (Diario de campo procesual, 14: 269).

Motivos para estudiar

Esta valoración hacia la aplicación del programa, también se evidencia en los motivos que señala el alumnado hacia el estudio. Con respecto a la evaluación inicial, vemos de qué manera el alumnado reacciona positivamente durante la implementación del programa, en la medida que el 100% del alumnado alega que sus motivos principales para estudiar son *“porque me gustan los temas”, “porque me gusta como la profesora explica los temas”* y *“porque es útil lo que aprendo”*¹⁰⁹.

Nivel de interés hacia el programa

Al inicio de la aplicación del programa, resulta difícil despertar el interés del alumnado:

“Durante la conversación, les voy recordando que vayan colaborando en el diseño del mural, ya que tengo que estar muy encima de ellos porque sino se entretienen y se queda A sólo haciendo el mural (...)” (Diario de campo procesual, 14: 30).

“(...) con respecto al otro grupo, ninguno quiere anotar los aspectos de la pizarra para luego poder trabajarlos en pequeño grupo (...)” (Diario de campo procesual, 14: 65).

“Jj y Al están jugando entre ellos y A les dice “queréis hacer el favor de hacer algo?” T refuerza su intervención diciendo “es verdad, no hacéis nada”. Al contesta que él no sabe y Jj justifica su falta de implicación diciendo que es A quien sabe dibujar bien. Intervengo y les comento que aunque A se le dé muy bien el dibujo, eso no quiere decir que sea él quien deba acarrear el peso de la actividad. Parece que se incorporan y se implican

¹⁰⁹ El análisis de los resultados de esta segunda aplicación del cuestionario 2 “Convivencia y Competencias Ciudadanas”, se pueden consultar en el anexo C-XVII de esta investigación.

algo más. A me da las gracias y T dice “es verdad, tío” (Diario de campo procesual, 14: 50).

Esto puede deberse a la falta de credibilidad y de confianza en sí mismos que les supone el hecho que puedan lograr los objetivos que se planteen, así como se observa en la evaluación inicial.

Si bien, ésta es una reacción inicial, ya que observamos cómo a lo largo de la aplicación del programa, aquel alumnado que mostraba menos interés se va implicando más en las actividades a demanda de un compañero de grupo y por requerimiento de la dinamizadora del programa:

“Durante el diseño del mural, parecen implicarse bastante, a excepción de Al y Jj que les cuesta un poco más y hay que estar encima de ellos para que participen de la actividad. Parecen hacer un buen reparto de tareas, siendo S y A quien, en sus respectivos grupos, vuelven a dibujar el logo a demanda de sus compañeros de grupo. El resto pinta, engancha y hace el montaje. S lleva el liderazgo de la actividad en su grupo diciendo qué tiene que hacer cada uno de ellos quienes lo aceptan sin problema alguno. A es quien de nuevo lleva las riendas del grupo solicitando su implicación continuamente” (Diario de campo procesual, 14: 53).

El interés mostrado hacia la actividad se manifiesta en la media que el alumnado:

- Se plantea, durante la ejecución de las actividades, cuestiones que les inquieta resolver (*“Jj pregunta cómo contactar con el Concejal. Les pregunto cómo podríamos conseguir el teléfono y S dice que en Internet. Refuerzo su idea, diciéndole que ahora vamos a mirarlo en la web y, una vez lo tengamos, vamos a llamar” (Diario de campo procesual, 14: 248). // “Profe, pero cuando uno hace una encuesta, ¿es importante saber si es hombre o mujer? ¿Para qué sirve?” (H); “¿Cómo se empieza una entrevista? ¿Preguntándole el nombre?” (Jj) (Diario de campo procesual, 14: 71);*
- Solicita qué tienen que hacer una vez terminada la actividad (*“Una vez hecho el listado me lo enseñan “Mira profe cuántos, ya está, ahora qué” (Diario de campo procesual, 14: 98);*

- Se preocupa por el resultado de la entrevista con el Concejal (*“Quienes no pueden venir a la entrevista, dicen a sus compañeros que ya les explicarán como ha ido”* (Diario de campo procesual, 14: 258).
- Cuestiona la “puesta en escena” de sus habilidades sociales en las actividades de la comunidad (*“A pesar de su impaciencia por salir y vivir esta experiencia, salen muy calmados, tranquilos y a la expectativa. Empiezan a hablar entre ellos preguntándose si les harán caso, si servirá de algo... H y S manifiestan que les da un poco de vergüenza... y me preguntan que cómo deben hacerlo... si entran en la tienda y se presentan, o dan los dípticos y ya está... Acordamos que lo mejor es entrar, preguntar por la persona responsable del negocio, presentarse y pedir permiso para dejar los dípticos. Y, en el caso de las personas que van paseando por la calle, acordamos hacerles un saludo mientras les damos el díptico”* (Diario de campo procesual, 14: 208).
- Participa de la actividad aportando ideas y recursos (*“B y H dicen que tienen un libro que explica la historia del barrio”* (Diario de campo procesual, 14: 61); *“Mientras hacemos el mural y vamos confeccionando la normativa del aula (...) el alumnado está sentado en el suelo aportando normas siendo todas respetadas y validadas”* (Diario de campo procesual, 14: 33).
- Esta participación también se manifiesta por su alta implicación en las actividades a desarrollar realizándolas con éxito (*“no paran de pedirme más carteles y más dípticos a medida que se les va acabando. También se animan a entrar en los negocios y lo hacen de una forma muy correcta y educada. Entran en el bar que muchas veces han ido y se quieren tomar una foto con el dueño agarrando el cartel”* Diario de campo procesual, 14: 213), así como reconociendo su nivel de participación en las actividades del programa (*“Siempre participo en los trabajos o discusiones de grupo¹¹⁰”*).

¹¹⁰ El análisis de los resultados del cuestionario, se puede consultar en el anexo C-XVII de esta investigación.

Nivel de solidaridad que se va consiguiendo

Así como hemos podido observar en la evaluación inicial, el grupo-clase se caracteriza por estar muy cohesionado viéndose reforzada esta cohesión con la aplicación del programa en la medida que entre el alumnado se apoyan mutuamente en diferentes aspectos y momentos de las actividades de aula y de la comunidad:

“Recibiendo el apoyo de sus compañeros de trabajo al repartir un ejemplar de los dípticos y el cartel para mostrarlo a los alumnos/as del otro IES y al personal de la Universidad” (Diario de campo procesual, 14: 230).

“Recibiendo el apoyo de sus compañeros en la medida que respetan su decisión” (Diario de campo procesual, 14: 233).

“B se encuentra mal. (...). La compañera J le pregunta constantemente cómo se encuentra y me pide permiso para ir a buscar un gelocatil” (Diario de campo procesual, 14: 243).

Solventando la exclusión del compañero C

La cohesión que presenta el grupo-clase se fortalece en tanto que el compañero de clase C, que parecía estar excluido dentro del aula por parte de sus compañeros/as, empieza a sentir el apoyo de sus compañeros cuando lo hacen partícipe en momentos importantes de las actividades. A modo de ejemplo, esto puede verse cuando comentan sobre quien hablará en la entrevista con el Concejal, proponiendo, en un inicio, que sea C, quien acepta sin ningún inconveniente:

“Como representante del otro grupo, H está medio convencida de hablar ella, entonces S se queja y ella propone a C. C dice que vale, que él hablará. (...) Al final, se decide que H, aunque le da vergüenza, pero se atreve. Acuerdan, con el consentimiento de A, que C le apoyará. A comenta que el día de la universidad le dijeron que lo hizo muy bien” (Diario de campo procesual, 14: 256).

Son cuatro los alumnos que van a la entrevista, tres de los cuales pertenecen a un subgrupo y uno al otro subgrupo (A). Esto motiva que H proponga a C para

que apoye a A durante la entrevista y así quedar más equilibrados los subgrupos:

“La compañera H propone que C entre con A y así A no se queda solo en su grupo. C dice que sí como si ya lo hubieran hablado antes” (Diario de campo procesual, 14: 255).

Construcción de la identidad en los grupos de trabajo

A un nivel más particular, este apoyo también se manifiesta en los subgrupos de trabajo, fomentando la construcción de la identidad grupal:

“En algún momento alguien dice payaso a algún alumno del grupo Súpel L y H dice “en nuestro grupo no había ningún payaso” (Diario de campo procesual, 14: 10).

“A cuelga el mural de su grupo y T y Al le ayudan” (Diario de campo procesual, 14: 135).

“Después de la exposición del atomium, Al toma la iniciativa de colgar el mural. Los compañeros le dicen que se está pasando con tanto celo y T le defiende diciendo “cada uno lo hace como puede” (Diario de campo procesual, 14: 155).

Buscando la aprobación y el apoyo en la dinamizadora

Este apoyo también se evidencia en la relación con la dinamizadora de la actividad. El alumnado no muestra inconveniente alguno en preguntar sobre cómo hacer alguna actividad, en solicitar su ayuda cuando lo creen necesario, e incluso buscan su aprobación y reconocimiento de sus tareas:

“Continúan repartiendo entre los miembros del grupo las diferentes tareas a realizar y consultándome los pasos a seguir para encontrar la información” (Diario de campo procesual, 14: 84).

“Una vez hecho el listado me lo enseñan “Mira profe cuantos, ya está, ¿ahora qué?” (Diario de campo procesual, 14: 98).

Recibiendo el apoyo de la directora

El alumnado recibe el apoyo de la directora del centro en relación a la entrevista con el Concejal de Juventud. Le resulta una idea interesante implicando un reconocimiento hacia el trabajo del alumnado:

“Termina la sesión y el profesor J ya ha hablado (...) con la directora de la salida. Me comenta que ella se ha asustado cuando le dice de ir al Ayuntamiento, pero cuando el profesor J se lo explica, le gusta la idea y le parece interesante” (Diario de campo procesual, 14: 283).

Nivel de autonomía e iniciativa

En el inicio de la aplicación del programa, el alumnado está atento a las explicaciones para llevar a cabo las actividades. (Diario de campo procesual, 14: 85). Esta escucha activa se va transformando en la toma de iniciativas en la medida que avanzamos en las actividades. Estas iniciativas hacen referencia a temas de gestión:

“(...) S se ofrece para hacer la fotocopia de la pieza que falta por si la necesito en otra sesión” (Diario de campo procesual, 4: 8).

“S pide colores para poder hacer el logotipo a la vez que se ofrece voluntario para ir a buscarlos a conserjería. Le doy permiso y regresa rápidamente a la clase sin que haya supuesto una alteración en el ritmo de trabajo” (Diario de campo procesual, 14: 41).

“La alumna H se levanta voluntariamente a buscar papel de mural sin yo decirle nada. Al se quiere levantar para hacer lo mismo” (Diario de campo procesual, 14: 132).

Esta atención se manifiesta también durante la ejecución de las actividades:

“Cuando acabamos de preparar la exposición, el grupo Súpel L se dirige al ordenador por voluntad propia a pasar a limpio la exposición” (Diario de campo procesual, 14: 194).

“(...) A rompe el hielo diciendo “Aquí podemos colgar un cartel”. Todos se animan” (Diario de campo procesual, 14: 209).

“La compañera H rompe el hielo repartiendo el primer díptico y, al hacerlo, me mira y se sonríe vergonzosamente. A partir de aquí todos se animan a repartir dípticos, a colgar carteles...” (Diario de campo procesual, 14: 209).

Así como, en la recogida del material, al finalizar las sesiones:

“Vuelve a sonar el timbre y A recoge el ordenador. Del grupo Súpel L, B y H se encargan por voluntad propia de recoger todo el material (borrador del díptico, disquete,...)” (Diario de campo procesual, 14: 190).

En la actitud hacia el trabajo

La iniciativa en el alumnado también se evidencia en el cambio de actitud hacia el trabajo:

“Mientras sacan el dossier y se van poniendo por grupos de trabajo sin yo tener que decirles nada” (Diario de campo procesual, 14: 101).

“A se interesa por el ordenador y se pone a hacer el díptico escribiendo su contenido y demostrando un gran dominio del Word. El contenido está bastante bien y el resto del grupo le da su aprobación (Diario de campo procesual, 14: 185).

Repartiendo el liderazgo

Al inicio de la aplicación del programa, S y A son los portavoces de cada uno de sus grupos de trabajo, tomando las riendas de las exposiciones. Sus compañeros/as sienten vergüenza, probablemente, por una falta de confianza en el ambiente de aula y de desconocimiento del programa, pudiéndoles generar inseguridad:

“Terminado el diseño de los murales, les digo que lo espongan al grupo-clase y que expliquen el proceso seguido. Para ello es necesario que escojan un portavoz, siendo S y Al los seleccionados de forma unánime y rápida por el resto de compañeros y estos lo aceptan. Parece ser que ambos se han convertido en los referentes de la actividad. Durante la exposición, el grupo que le toca presentar parece estar muy vergonzoso. Por ejemplo, la compañera H reitera, en voz baja, una y otra vez a S que sea él quien hable. Jj comenta a su grupo, de una forma agradable y tranquila, que él no sabe que él no va a hablar. Ambos grupos lo hacen muy bien, demuestran una gran capacidad de comunicación, en la medida que se esfuerzan para utilizar

un vocabulario adecuado. El grupo que observa, escucha atentamente sin hacer ningún comentario al respecto, ni positivo ni negativo” (Diario de campo procesual, 14: 55).

Si bien son S y A los portavoces de cada uno de los subgrupos de trabajo convirtiéndose en los referentes, el resto de compañeros, a medida que vamos avanzando en las actividades, van tomando la iniciativa en la exposición de los murales, siendo respetada por los portavoces de cada grupo:

“Terminado el mural, lo exponen al grupo clase. Parece sentirse muy cómodos durante la presentación. No hace falta que les diga quien es el primero en exponer. Sin embargo, antes, (...) acababa siendo S quien se decidía. (...) hoy, el grupo Súpel L, al terminar el mural lo han puesto en la pizarra, con mi permiso, como dando lugar que serían ellos los primeros en exponer. Ha sido la compañera H quien, en este grupo, ha hecho la exposición. (...) B se une a la explicación. Cuando cada grupo termina su exposición, descuelga el mural y se dirige a colgarlo de nuevo en la pared de la clase” (Diario de campo procesual, 14: 111).

“J y T salen voluntarios a la pizarra para escribir las necesidades detectadas en su grupo y las explican. Ambos grupos, de forma conjunta, hacen comentarios por iniciativa” (Diario de campo procesual, 14: 139).

Transformando la exclusión y la falta de implicación

El compañero C es un alumno del grupo-clase que destaca por estar algo excluido por sus compañeros. A lo largo de la aplicación del programa, esta exclusión va desapareciendo, siendo la iniciativa que C va tomando, la evidencia de su inclusión y aceptación en el grupo-clase:

“C se ofrece voluntario para ir a buscar celo y así poder colgar los murales en la pared de clase” (Diario de campo procesual, 14: 133).

“En la entrada les digo que pregunten donde está Juventud. Lo pregunta C y A, H y el profesor se quedan sorprendidos” (Diario de campo procesual, 14: 289).

“Es C quien se dirige a la persona que hay diciéndole que tienen una entrevista. Está muy motivado y dispuesto” (Diario de campo procesual, 14: 290).

De la misma manera, la falta de implicación por las actividades del programa que parecen tener Al y Jj se ve solventada por las iniciativas que van teniendo:

“Después de la exposición del atomium, Al toma la iniciativa de colgar el mural” (Diario de campo procesual, 14: 154).

9.4.2 ¿Qué cambios se observan en el alumnado?

Las reacciones que el programa genera en el alumnado, conlleva una serie de cambios que hemos analizado a partir de las siguientes categorías:

- Aprendiendo el valor de la corresponsabilidad
- Realizando actos solidarios
- Mejorando el clima del aula
- Descubriendo sus potencialidades
- Reconociendo el trabajo bien hecho
- Mejorando su autoconcepto y su identidad
- Favoreciendo el sentimiento de pertenencia a la comunidad versus al centro educativo
- Estableciendo compromisos
- Descubriendo la democracia y aceptando las “reglas del juego”

Aprendiendo el valor de la corresponsabilidad

En la evaluación inicial se puede constatar como estos/as estudiantes se caracterizan por la falta de asunción de responsabilidades, en especial, en temas concernientes al centro. Sin embargo, durante la aplicación del programa, esta actitud cambia a lo largo de las sesiones.

Tomando responsabilidades

Este cambio se constata en las actividades de los módulos más avanzados, sobre todo en el momento que el alumnado lleva a cabo la acción. Podríamos interpretar esta información de tal forma que, la asunción de responsabilidades en el alumnado está correlacionada en la medida que siente “suya” la tarea a realizar, ya que parte de sus necesidades e intereses. Algunas evidencias de este cambio se muestran a continuación:

“Nos despedimos y el alumnado me pregunta “¿Mañana nos vemos, no?” (H) “Sí, profe que tenemos que ir a la entrevista.” (T). Les digo que sí, que mañana hablaremos sobre las tareas que tenemos pendientes” (Diario de campo procesual, 14: 238).

“(…) Mientras la compañera H me reclama el papel constantemente porque dice que sino no les dará tiempo” (Diario de campo procesual, 14: 195).

“Me que tienen que quedar con el concejal. Con preocupación me preguntan qué le van a decir” (Diario de campo procesual, 14: 247).

Hacia la corresponsabilidad

Esta actitud corresponsable se manifiesta en dos momentos de la aplicación del programa. El primero de ellos se plasma en el planteamiento que hacen de las acciones posibles para llevar a cabo la necesidad detectada. En esta actividad se evidencia una serie de acciones donde la implicación en su resolución, no sólo pasa por los “demás”, sino que también por su propio esfuerzo:

“De las acciones, el grupo Súpel L escoge hacer un díptico y una entrevista al Concejal de Juventud. El otro grupo, quiere hacer dípticos, carteles y también una entrevista al mismo concejal. Plantean en pequeño grupo los aspectos que hay a favor y en contra para llevar a cabo las acciones. Decidimos analizar este listado el próximo día” (Diario de campo procesual, 14: 163).

El segundo momento es la salida a la comunidad para repartir los dípticos y carteles. El alumnado muestra interés y preocupación por si llevamos el material que vamos a colgar:

“Antes de salir A pregunta si llevamos los dípticos y el cartel. Le digo que sí que antes lo he cogido y se lo muestro” (Diario de campo procesual, 14: 286).

Cabe mencionar la actitud que tiene el Concejal de Juventud hacia la necesidad planteada por parte del alumnado, potenciando el valor de la corresponsabilidad. Esta respuesta es muy favorable ya que fomenta la asunción de responsabilidades compartidas en la medida que todos formamos parte de la comunidad y, por ende, todos debemos velar por ella de forma conjunta:

“Pero que ellos son los responsables de cuidar el espacio y que tienen que ofrecer actividades” (Diario de campo procesual, 14: 296).

Realizando actos solidarios

Si bien este alumnado presentaba una carencia en la ayuda y en el interés y preocupación por el otro/a, este aspecto se va solventando a medida que avanzamos con la aplicación del programa, tal y como se expone a continuación.

Ayuda al otro/a

Durante la actividad en la comunidad el alumnado toma conciencia de que su compañero B está con la pierna enyesada, respetando su ritmo e interesándose por él:

“B está con la pierna enyesada, toman conciencia de ello y le esperan, le ayudan y le preguntan cómo está” (Diario de campo procesual, 14: 220).

De la misma manera que, durante esta actividad, también ponen en juego este cambio de actitud frente a personas más vulnerables de la comunidad, ayudándoles a cruzar la calle y cediéndoles los asientos en el transporte público:

“Incluso ayudan, entre todos, a una mujer mayor a cruzar la calle” (Diario de campo procesual, 14: 219).

“Actúan de forma educada como el ceder los asientos a la gente mayor” (Diario de campo procesual, 14: 224).

También se evidencia a lo largo de las sesiones del programa que un 100% del alumnado manifiesta ayudar siempre a sus compañeros/as resultando ser una ayuda recíproca, en tanto que se explican algún tema cuando el otro/a no lo entiende; colaboran en la realización de los ejercicios de clase; y se defienden cuando alguien se ríe de él o ella¹¹¹.

Preocupación por el otro/a

El alumnado presenta una clara conciencia de preocupación por la otra persona, en tanto que vela por el “ahorro” de sus recursos (como la compra de un billete cuando ellos ya tienen un bono mensual) y por su practicidad y comodidad:

“Ha llegado el momento de coger el autobús para ir a la Universidad de Barcelona. Me dirijo a comprar los billetes de bus y B me dice “profe, no compres para mi que tengo un bono mensual”, algunos de ellos me dicen lo mismo, así que únicamente compro para cuatro personas en total” (Diario de campo procesual, 14: 223).

“Cuando vamos para el coche el profesor les pregunta donde dejarles y A le dice que allá mismo (a 500 metros de donde teníamos el coche) para que así le vaya mejor ir para el instituto” (Diario de campo procesual, 14: 304).

“Les propongo darles un CD’S de las fotos que hemos ido tomando este tiempo. A me dice: “Cuando a ti te vaya bien”. Los demás y él también añaden: “Cuando te vaya mejor, vienes de muy lejos” (Diario de campo procesual, 14: 322).

¹¹¹ El análisis de los resultados de los cuestionarios, se pueden consultar en el anexo C-XVII de esta investigación.

Cohesión de grupo

Esta solidaridad también se manifiesta en la cohesión grupal. Es tan alto este nivel de cohesión, que el alumnado se niega a ir de excursión porque el centro no permite que vaya todo el grupo-clase, desencadenando así un acto de solidaridad:

“El curso de 3º va de excursión a Port Aventura y tres de ellos no pueden ir. Los compañeros de clase, los otros 5, dicen que si ellos no pueden ir, ellos tampoco van” (Diario de campo procesual, 14: 143).

“Hoy estaban bastante desconcentrados. Probablemente, porque mañana se van todos a Port Aventura menos ellos. H, C, T y B pueden ir pero no van por solidaridad a sus compañeros (...)” (Diario de campo procesual, 14: 160).

Mejorando el clima del aula

Inicialmente, el ambiente de trabajo se caracteriza por el desorden, la falta de disciplina y las conductas inadecuadas en el transcurso de las clases, lo cual afecta directamente al proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, los resultados obtenidos tras el análisis de los cuestionarios¹¹² (*“en las clases me siento a gusto, tranquilo, escuchado y que importo”*) muestran que el 100% del alumnado se siente siempre *“a gusto”* en las clases y *“siempre”* hay un clima de trabajo agradable en las sesiones del programa y en las observaciones realizadas por la investigadora a lo largo de las actividades (*“Han trabajado muy bien y con un clima de aula tranquilo y relajado”* Diario de campo procesual, 14: 93; *“Al inicio de la clase la compañera H no estaba, ha venido al cabo de un cuarto de hora. Le hemos explicado qué estábamos haciendo, en realidad, ha sido S por iniciativa propia, y ella se ha incorporado en su grupo sin inconveniente y sin alterar el ritmo de la clase”* (Diario de campo procesual, 14: 107), evidencian un sentimiento de bienestar y confianza hacia la dinamizadora; aspecto que favorece la mejora en el clima del aula:

¹¹² El análisis de los resultados del cuestionario 2 “Convivencia y Competencias Ciudadanas” se puede consultar en el anexo C-XVII de esta investigación.

“Me siento bien con los compañeros y con la profesora bien porque tengo confianza” (Diario de campo procesual, 14: 270).

“Me siento a gusto con los compañeros y la profesora” (Diario de campo procesual, 14: 272).

“Me siento a gusto con mis compañeros y con la profesora. Me gusta mucho la profe que da la clase (Esther)” (Diario de campo procesual, 14: 277).

Resultando ser el compañerismo un valor que destaca el alumnado con respecto al clima del aula:

“Me siento bien. Compañerismo” (Diario de campo procesual, 14:263)

“Compañerismo” (Diario de campo, 14: 266).

Es tal el cambio del clima de aula que el alumnado trabaja de forma autónoma y en silencio cuando se quedan solos sin la supervisión de ningún adulto:

“Añade que está contenta de esta clase, que se siente a gusto y que la profesora le gusta mucho, que es diferente. Cabe destacar que a la vuelta de la llamada de teléfono, el alumnado está sentado en silencio hablando sobre la entrevista y sobre la excursión a la Universidad” (Diario de campo procesual, 14: 252).

Esta mejora del clima de aula también se manifiesta en su actitud al iniciar y al finalizar las sesiones como comentábamos con anterioridad:

“Cabe destacar que todos/as han progresado, considerablemente, en relación a las habilidades sociales en la entrada y salida de la clase. Entran y saludan correctamente, se ponen en sus mesas si hacerse los remolones; al sonar el timbre, recogen todo el material y se despiden correctamente sin hacer mucho ruido. (...) Cada vez lo hacen de forma más autónoma sin necesidad que yo se lo diga” (Diario de campo procesual, 14: 202).

“El alumnado recoge de forma tranquila, sin prisas para salir al pasillo, a pesar que ya ha sonado el timbre indicando el cambio de clase” (Diario de campo procesual, 14: 46).

Cabe mencionar que este cambio también es detectado por parte de la comunidad educativa, en concreto, por la conserje; quien, al entrar en el aula

esperando encontrar al profesor J, se queda sorprendida del ambiente tranquilo y del silencio que hay:

“Al finalizar la clase, viene el profesor J y comenta que la conserje está sorprendida por la actitud que ha visto en el alumnado. Durante la sesión de hoy ha entrado un momento porque estaba buscando al profesor J y, según él, “me ha dicho que ha alucinado, está sorprendida por la calma y paz que se respiraba en la clase, estaban todos sentados en el suelo, escribiendo en un mural y ¡hablando normal! ¡Creo que jamás les he visto así!” (Diario de campo procesual, 14: 35).

Descubriendo sus potencialidades

A nivel de aula, el alumnado se caracteriza por su falta de interés hacia el estudio, por ser conflictivo y por su absentismo. A un nivel más particular, cada uno de ellos, tal y como hemos podido observar en la descripción del alumnado, se define por su hiperactividad, por hablar continuamente, por negarse a escribir, por dibujar graffittis, etc. Y, a medida que avanzamos en la aplicación, estos aspectos negativos que les definía, tanto a nivel grupal como a nivel individual, se transforman en potencialidades. A modo de ejemplo, el alumno que se caracteriza por su “hiperactividad” destaca por sus habilidades sociales para hablar en público; quien dibuja graffittis destaca en el diseño de murales; y la única chica de la clase destaca por su escritura:

“S hace el dibujo del díptico. Todos se lo piden y él tiene asumido que lo hará él y bien. Sacamos una copia pero al ser una versión diferente la letra cambia. S hace este razonamiento” (Diario de campo procesual, 14: 191).

“Se pone a hacerlo A por el tema de la letra” (Diario de campo procesual, 14: 197).

“H. escribir, ahora me he dado cuenta, los compañeros me lo dicen y me dicen que sea yo quien escriba porque tengo una letra clara y bonita. Se me entiende bien y mejor que a otros” (Entrevista H, 4:3).

Superando barreras

Cabe mencionar que, además de estas potencialidades, la situación de exclusión del alumno C sufrida por parte de sus compañeros/as va desapareciendo:

“E. ¿Cuál es la asignatura o habilidad en la que destacas (hablar en público, contar, pintar, escribir, dibujar,...)? C. No sé... pero ahora sí que me ven de otra manera. E. ¿Por qué crees que es así? ¿A qué se debe? C. Porque como tú nos tratas a todos igual, bien, pues yo creo que esto ha calmado un poco... ha ayudado” (Entrevista C, 8: 3).

De la misma forma ocurre con Al, quien supera su miedo hacia la escritura participando de las actividades que lo requieren:

“(...) Al final, ha participado en el mural advirtiendo con prudencia “vale... pero yo profe, lo hago con letra de palo... a mi así no me sale” (Al)” (Diario de campo procesual, 14: 109).

“Al me dice “Yo no sé escribir. No lo sé hacer bien”. Les animo y les digo que el mural de las entidades lo hicieron muy bien, que ellos son capaces de hacerlo bien, que lo han demostrado. Se ponen a hacerlo y se ponen a hacerlo con mucha prudencia, delicadeza y con cuidado prestando atención a lo que escriben” (Diario de campo procesual, 14: 117).

“Durante la puesta en común, H comenta “amor al compañero/a” (...) “bueno, me caes bien, pero como amigo” (Diario de campo procesual, 14: 16).

Reconocimiento de las potencialidades

Además de este descubrimiento de las potencialidades del alumnado, cabe destacar el reconocimiento que recibe por parte del resto de compañeros/as, quienes no sólo lo valoran y lo verbalizan, sino que además demandan de sus habilidades para la realización de tareas:

“Hemos establecido a nivel de grupo-clase las reglas del juego. A las ha escrito en el mural de una forma cuidadosa y con una letra muy trabajada y original tipo “graffiti”, combinando el dibujo con la escritura. El resto de compañeros le han dicho que era él quien tenía que hacerlo, (...) A destaca por las artes gráficas, siendo este un potencial muy valorado por sus compañeros” (Diario de campo procesual, 14: 29).

“A lo largo de la actividad, entre ellos, piden que el compañero/a les enseñe su dibujo, siendo S muy valorado por su habilidad en el dibujo. Destaca por su creatividad. La compañera H le dice “Jo, tú sí que sabes dibujar bien, mira el mío...” (Diario de campo procesual, 14: 42).

“El reconocimiento que el grupo de la compañera H le hace por su forma de escribir. Los compañeros de equipo valoran la letra que tiene en la medida que ella, por iniciativa propia dice, “trae el folio que voy a escribir yo”. B dice “mejor, porque tu letra es la que mejor se entiende.” H se siente orgullosa y con una sonrisa se pone a escribir añadiendo “además, se me da muy bien”. El resto del grupo no rectifica su apreciación y se ponen a dar ideas” (Diario de campo procesual, 14: 74).

“Pido un voluntario para ir a llamar. A le dice “Hazlo tú S” y la compañera H añade “Sí, eso que a ti eso de hablar se te da muy bien.” S acepta (...)” (Diario de campo procesual, 14: 249).

“C le pide ayuda a S para que le dibuje algo que no le está saliendo como le gustaría. S lo hace, pero antes aclara lo bien que se le da dibujar. S parece mostrarse orgulloso por su resultado y me lo muestra para que lo vea y le reconozca el buen trabajo que ha hecho. Y así lo hago” (Diario de campo procesual, 14: 44).

Reconociendo el trabajo bien hecho

El alumnado siente, a medida que van realizando las actividades, un reconocimiento por las tareas que van realizando, aspecto que conlleva una mayor confianza en sí mismos, una mejora de su autoconcepto y de su autoestima, a la vez que les genera una mayor implicación en las actividades:

“Les felicito por el comportamiento de ayer y por la exposición que hicieron. A me dice: “Nos dijeron que les había gustado mucho que lo hicimos mejor que los otros.” H dice: “Sí, es que los otros empezaron a discutirse encima de la tarima.” A comenta que el chico estaba temblando de los nervios. Les felicito porque realmente lo hicieron muy bien, se notaba que se lo habían preparado. S dice “Sí, además fue un punto que nos encontráramos con la Concejala antes de ir a la Universidad!” Jj “¡Ya te digo!” Les pregunto qué han hecho con el certificado y todos/as lo han colgado en su habitación. La primera que lo dice contenta y orgullosa es la compañera H. Jj “mi madre ha flipao y lo ha puesto en al nevera! Alucina nen! Y yo, este es tu hijo, mama!” (Diario de campo procesual, 14: 242).

Este reconocimiento también se hace evidente por parte del círculo cercano del alumnado, como su familia y sus vecinos:

H “Mi padre ha flipao cuando le he hecho las preguntas y me ha preguntado para qué era. Yo le he dicho que era algo para el cole y aún ha flipao más que me vea haciendo deberes. Además va, y me dice, que menos mal que hacemos algo que vale la pena. Flipa.” S añade “Pues mi vecino sí que ha flipao. Me dice, pero Poncho, ¿qué me preguntas? ¿Para qué es eso? Y yo le he dicho que es para un trabajo del cole y me dice que no se lo puede creer, que así le gusta, que me aplique. Yo le he dicho, bueno, bueno... esto es una excepción, eh? Y va y se ríe el colega” (Diario de campo procesual, 14: 78).

Buscando la aprobación

Además de sentirse reconocidos por el buen trabajo, también buscan este reconocimiento de la dinamizadora:

“Termina la sesión y me dice S “Hoy hemos trabajado eh profe?” y Jj añade “Uff, me sale humo de la cabeza, creo que nunca he trabajado tanto” y se pone a reír. Recogen el material mientras les felicito por el trabajo realizado y nos despedimos” (Diario de campo procesual, 14: 82).

“(...) me enseñan para que les dé mi aprobación. (...) Por ejemplo, hoy H me ha dicho “Profe, mira, está bien?” O bien, Jj comenta “¿Qué te parece? ¿Vamos bien?”. Y T “¿Es así, no?” (Diario de campo procesual, 14: 129).

Mejorando su autoconcepto y su identidad

Recordando el estado inicial del alumnado, observamos que es un alumnado caracterizado por un bajo autoconcepto, individual y grupal, configurando de esta manera una identidad negativa sobre sí mismos, sobre sus propios compañeros/as de clase y sobre el grupo-clase en general. A continuación, podemos ver cómo esta construcción identitaria a *nivel individual* se manifiesta también al inicio de la aplicación del programa:

“El grupo Súpel L destaca como negativo “las tontería de S.”(B)” (Diario de campo procesual, 14: 17).

“En el otro grupo alguien le dice a Al que no tiene una letra bonita. Al contesta “Ya estamos otra vez igual” (Diario de campo procesual, 14: 152).

“Reiteran continuamente que nadie les escuchará. S comenta que él fue al Consell dels Infants y que nadie les hizo caso. Sólo una foto en El Punt y ya está” (Diario de campo procesual, 14: 162).

De la misma forma, a continuación, exponemos las evidencias de su bajo autoconcepto que hacen referencia a la identidad que tienen construida a *nivel grupal*, definiéndose como el grupo-clase de los *serruchos* que les cuesta estudiar y que son la fuente de los conflictos que ocurren en la clase:

“(...) pero si nadie va querer venir con nosotros, con los serruchos! (B)” (Diario de campo procesual, 14: 170).

“T. pos una clase que somos menos gente (...) hacemos lo mismo pero somos más atrasaos” (Entrevista T, 7: 43).

“Lo que no me gusta es que nos tienen a nosotros como los más problemáticos del cole, si pasa algo siempre nos preguntan a nosotros los primeros, si hemos sido nosotros” (Entrevista B, 3: 35).

Con esta percepción que tienen sobre sí mismos y sobre el grupo-clase, el alumnado no apuesta por el programa, sintiendo que no les van a escuchar:

“El alumnado parece mostrar interés en la explicación, aunque hacen algún comentario, así como “pero profe, si a nosotros no nos escucha nadie” (S); o bien “Esto va a ser muy difícil, ¿tú crees que alguien nos hará caso?” (A). Sienten como que va a ser algo bastante complicado y difícil porque nadie les va a escuchar y les va a hacer caso. Les digo que nosotros empecemos a trabajar y dejemos de pensar en que no vamos a lograr los objetivos. Simplemente, empecemos y ya está. Luego ya se irá viendo como evoluciona todo. A pesar de mi comentario, S añade “¿pero tú has visto como nos tratan? ¡Pero si somos los malos del instituto!” Jj comenta “¡Y además, si a nosotros no nos dejan salir del instituto! No podemos ir a ninguna excursión” (Diario de campo procesual, 14: 1).

Sin embargo, a medida que vamos avanzando en la aplicación, podemos observar como estos aspectos (autoconcepto e identidad) van sufriendo, poco a

poco, una transformación y un cambio positivo. De alguna manera, parece que la seguridad y la confianza que van ganando sobre sí mismos está condicionada por el apoyo de la dinamizadora:

“Les comento que la necesidad que ellos han planteado se transformará en una acción que van a llevar a cabo en el próximo módulo. Ellos dicen que a ver si alguien les escucha y la compañera H comenta “pero tú nos dijiste que nos llevarías.” Le contesto que claro, que no están solos en este proceso” (Diario de campo procesual, 14: 157).

Puede observarse como el alumnado empieza a rechazar la identidad grupal con la que se definía en un principio:

“Que él está cansado que todos le miren como el que va a la clase de 3º B y que “encima S no para de decir que somos las clase de los serruchos. Esto es un asco” (Entrevista madre A, 11: 9).

“(…) Pero si nosotros somos los serruchos!” Y A dice: “Yo no soy un serrucho, ¿vale?” (Diario de campo procesual, 14: 174).

Esta transformación se convierte en un cambio definitivo en la medida que el 100% del alumnado “se considera un buen alumno/a” en las sesiones del programa “sin tener reparos en manifestar sus opiniones”; el 80% del alumnado “no siente que su nivel de formación sea menor que el de sus compañeros” considerando su rendimiento escolar “muy bueno”; y, atribuyendo, el 70% del alumnado, su buena realización de las actividades debido a su “capacidad”¹¹³. A su vez, este alumnado se siente valorado y reconocido por el trabajo que está haciendo, favoreciendo, así la formación de un autoconcepto y de una identidad positiva:

“Les digo que me den sus nombres y apellidos para los certificados. A: “¿Y esto cuenta para el currículum?” Al: “Tío, si que somos importantes!” Les hace mucha ilusión a todos/as” (Diario de campo procesual, 14: 178).

¹¹³ El análisis de los resultados del cuestionario 2 “Convivencia y Competencias Ciudadanas” se puede consultar en el anexo C-XVII de esta investigación.

Este cambio se ve favorecido, a lo largo de la aplicación, en la medida que ven hacerse realidad las acciones que se habían planificado¹¹⁴. Estas acciones suponen una reafirmación de su autoconcepto en tanto que, a modo de ejemplo, vemos como el alumnado, al entrar en la Comisaría de los Mozos de Escuadra para dejar dípticos y colgar carteles, no se sienten rechazados (Diario de campo procesual, 14: 216). Un sentimiento parecido ocurre cuando se encuentran de manera fortuita con la Concejala de Participación Ciudadana. Muestran ilusión y credibilidad por un proyecto que crece y que va adquiriendo forma (Diario de campo procesual, 14: 222). Otro factor que influye en la mejora de su autoconcepto e identidad, es cuando sienten que sus intereses y necesidades son tenidos en cuenta al entrar en el Ayuntamiento y ver que les están esperando (Diario de campo procesual, 14: 291). Este mismo sentimiento tienen cuando, ese mismo día, la técnica de Juventud les dice que les vio el día que colgaban los carteles y repartían los dípticos felicitándoles por el trabajo que están realizando (Diario de campo procesual, 14: 300).

Cabe destacar, dos momentos significativos de este cambio en los grupos de trabajo. Con respecto al grupo *Súpel L*, este cambio se evidencia en el diseño del logotipo que identifica a su grupo de trabajo. El logo es la imitación del súper héroe de cómic *Superman* (Diario de campo procesual, 14: 52). El alumnado se identifica con un “superhombre” de ficción.

Con respecto al otro grupo, quienes se definen en un inicio como *Abajo el cole*, empiezan a percibir la inadecuación del nombre (diario de campo procesual, 14: 179). Este cambio se realiza de forma espontánea durante la exposición en la Universidad, cuando A presenta a su equipo como *Los Monstluos*, siendo esta decisión muy respetada por parte de su grupo de trabajo y del grupo clase en general (Diario de campo procesual, 14: 234).

¹¹⁴ En el anexo C-XII de esta investigación se pueden ver las producciones de los submódulos 4a y 4b realizados por el alumnado que hacen referencia a las necesidades que han detectado.

Ambas evidencias muestran el cambio identitario a nivel grupal que han sufrido los grupos, en tanto que se definen con aspectos positivos, favoreciéndose así un autoconcepto positivo a nivel individual:

“El grupo Monstluos dicen a A “déjanos bien al grupo, eh? Como en la universidad!” Y Jj añade “¡Qué bueno! Monstluos! Si es que somos unos Monstluos!” (Diario de campo procesual, 14: 259).

Este cambio en su autoconcepto y en su identidad grupal culmina con la reacción que tienen al salir de la entrevista con el Concejal y la técnica de Juventud, siendo ésta la última acción de su proyecto:

“Dicen “Ahora sí que somos importantes.” “Ahora nos escuchan y gracias a ti.” Se contagian de entusiasmo los unos a los otros y S dice que si el Concejal le llama, lo hablará con su grupo, pero que seguro que participarán, “verás la que vamos a liar, todos alucinarán” (Diario de campo procesual, 14: 310).

Proyecciones académicas futuras

Se observa en el alumnado, quien en un principio se caracteriza por la falta de interés académico y parece tener pocas perspectivas de futuro, como empiezan a vislumbrar un futuro mejor:

“módulo de diseño” (Entrevista A, 1: 38), “módulo de jardín de infancia” (Entrevista J, 4:46), “carpintería de aluminio” (Entrevista Jj, 5: 50), “sacarme el graduado y ponerme a trabajar” (Entrevista B, 3: 37) y “bachillerato artístico” (Entrevista S, 6: 80).

Favoreciendo el sentimiento de pertenencia a la comunidad versus el centro educativo

Este autoconcepto negativo que, inicialmente, presenta el alumnado a nivel individual y grupal, no favorece el sentimiento de pertenencia al centro educativo; en contraposición con el sentimiento de pertenencia a la comunidad que, si bien no es muy alto, es mayor que hacia el centro educativo. Ambos sentimientos evolucionan durante la aplicación del programa por caminos diferentes.

Con respeto al *sentimiento de pertenencia a la comunidad*, se observa un cambio en el alumnado en la medida que siente formar parte de su barrio. Esto se evidencia ya que todas las necesidades que detectan en su comunidad, sólo hacen referencia al barrio y ninguna de ellas al centro educativo¹¹⁵ (Diario de campo, 14: 149).

Cabe destacar que el Concejal de Juventud ayuda a promover en el alumnado este sentimiento de pertenencia a la comunidad en la medida que, durante la entrevista, propone a un alumno del grupo-clase que toque la batería en las fiestas de la ciudad:

“Hablando surge que S toca la batería y el concejal aprovecha la oportunidad para comentarles que ahora son las fiestas de Santa Coloma y que estaría bien que si S tiene un grupo y quisieran tocar, pudiera hacerlo. Les pide si tienen su número de teléfono. Los chicos están sorprendidos y se lo dan” (Diario de campo, 14: 299).

En cuanto al *sentimiento de pertenencia al centro educativo*, no se perciben cambios significativos. Si bien el profesor J observa un cambio de comportamiento del alumnado en las clases que hacen referencia al programa (se manifiesta cuando él les pregunta sobre los murales recibiendo una explicación por parte del alumnado), en las otras clases, su comportamiento continúa siendo el mismo, evidenciándose por la falta de interés, el nivel de absentismo y las difíciles relaciones con el profesorado (Diario de campo, 14: 90).

Esto también se corrobora en la medida que, en las otras clases: no desaparecen las expulsiones por el cúmulo de incidencias del alumnado (Diario de campo procesual, 14: 113); el descuido del material correspondiente a otras asignaturas (Diario de campo procesual, 14: 181); las dificultades en las relaciones con el profesorado del centro (Diario de campo procesual, 14: 314) y rechazo y negación a quitar los murales realizados en el programa para poder colgar otro

¹¹⁵ Consultar en el anexo C-XII de esta investigación las producciones del alumnado que hacen referencia al módulo 3 del programa.

mural de otra clase, resultando ser una fuente de conflicto (Diario de campo, 14: 127).

Otra evidencia es la negación frente a la propuesta de colgar los murales que tienen en el aula en los pasillos del centro y así poder compartir el trabajo que están realizando con sus compañeros/as. Sin embargo, cuando de la celebración de los éxitos en la universidad se refiere, proponen realizar otro mural de contrato de grupo¹¹⁶ para mostrarlo y compartirlo (Diario de campo procesual, 14: 196).

Este bajo sentimiento de pertenencia al centro también se pone de manifiesto en los informes de tutoría con las familias. Se evidencia la falta de compromisos del alumnado en relación a la realización de tareas y de actividades acordadas (Informe de tutoría proceso, 13: 3).

De la misma forma también se detecta en la entrevista con la madre de un alumno, cuando comenta que a pesar de la creación de un grupo clase tan reducido no ha habido un progreso positivo en el aprendizaje de su hijo. Si bien reconoce que al principio de curso sí que parecía más motivado, su actitud positiva hacia el aprendizaje ha ido decayendo al igual que su incomodidad en el centro (Entrevista madre Al, 12: 3 y 12: 10).

Estableciendo compromisos

Al inicio de la aplicación del programa se observa como el alumnado no cumple con las tareas a realizar en la comunidad. Cabe destacar la actitud positiva que tiene el profesor J ante tal situación, ya que pone en juego sus estrategias metodológicas para dar un giro a la situación buscando su motivación e interés:

“(...) Muy pocos han hecho la actividad. El profesor inicia esta puesta en común, intentando motivarles con el planteamiento de una situación ficticia

¹¹⁶ Recordemos que en el módulo 1 se establece la normativa de aula conjuntamente y se cuelga en el aula.

como si fueran un Consejo de Administración. Parece que funciona. (...)
(Diario de campo procesual, 14: 18).

“B ha sido el único que ha cumplido con el compromiso establecido el día anterior. Ha sido quien ha traído el trabajo de la comunidad. Les explico que es muy importante el cumplimiento de los compromisos y la correspondencia que tiene con los derechos. Escuchan atentamente” (Diario de campo procesual, 14: 103).

A medida que vamos avanzando en la aplicación del programa, podemos ver como el alumnado va tomando más compromisos en la medida que realiza las actividades de la comunidad:

“En la sesión de hoy, gran parte del alumnado ha cumplido con el compromiso establecido, trayendo el trabajo de la comunidad hecho, a excepción del collage que ya acordamos que tendrían la posibilidad de hacerlo hoy en clase” (Diario de campo procesual, 14: 47).

“En el inicio de la sesión les pregunto cómo ha ido el trabajo en la comunidad. No sólo lo traen hecho, sino que Jj se admira del trato que ha recibido en el Ayuntamiento” (Diario de campo procesual, 14: 88).

Cabe mencionar que, a medida que va adquiriendo compromisos durante el desarrollo del programa, el alumnado pone en juego el “derecho a reclamar derechos.” Esto se pone de manifiesto cuando el alumnado demanda, a la dinamizadora de la actividad, su compromiso hacia el programa:

“La compañera H comenta “pero tú nos dijiste que nos llevarías.” Le contesto que claro, que no están solos en este proceso” (Diario de campo procesual, 14: 158).

Otro aspecto a destacar es el tipo de relación que entabla el Concejal de Juventud con el alumnado. Si bien él les facilita los espacios necesarios para llevar a cabo sus proyectos de una forma corresponsable, también esta demanda del alumnado va acompañada de una actitud de compromiso por parte del Concejal hacia ellos (Diario de campo, 14: 295).

Descubriendo la democracia y aceptando las “reglas del juego”

En la evaluación inicial de la aplicación del programa se evidencia como el alumnado no tiene conocimiento sobre qué es la democracia, así como los conceptos relacionados a esta noción. A lo largo de la aplicación vemos de qué manera el alumnado adquiere este conocimiento, demostrando que sabe conceptualizarlo:

“E. ¿tú crees que tu instituto es un instituto democrático?, ¿sabes lo qué es democrático? H. sí, tú nos contaste, cuando en un país se tiene cuenta la opinión de todo el mundo... las decisiones se toman por votaciones, eh, bueno, todo esto, ¿no? o sea, las cosas que estén bien hechas, que se respete, que se tenga en cuenta al otro, que se escuche que...” (Entrevista H, 4:26).

“E. Si te pregunto qué es una democracia, ¿qué me dirías? Ponme un ejemplo. C. Ahora sé que es una manera de tomar las decisiones en un país. Se escuchan todas las opiniones y se decide. E. ¿Crees que en España o Cataluña se resuelven las cosas de forma democrática? ¿Por qué? C. En principio sí. Aunque a mi nadie me pregunta y tampoco puedo votar, soy menor. E. ¿Crees que la democracia es buena para un país? Por qué? Dame tres razones desde tu experiencia. C. Sí. Porque así se escucha a la gente, puede opinar y decidir” (Entrevista C, 8: 29).

Cabe destacar también el aprendizaje conceptual que demuestra el alumnado en relación a las formas de participación democrática:

“E. ¿Cuáles son las formas de participación democrática que tú conoces? Al. A ver... Según lo que trabajamos contigo, manifestaciones, ir al ayuntamiento, huelgas... (...)” (Entrevista Al, 2: 20).

“E. ¿Cuáles son las formas de participación democrática que tú conoces? A. Por lo que hemos trabajado en clase, manifestaciones, huelga, votaciones...” (Entrevista Al, 1: 26).

Hacia la aceptación y el respeto de la normativa

En la evaluación inicial se observan las dificultades del alumnado respecto a la aceptación de las normas, tanto a nivel de aula, como de centro y comunidad. Al inicio de la aplicación del programa, se constatan de nuevo estas dificultades que subyacen en la actividad de “Los Cuadrados” del módulo 1:

“El alumnado no respeta las normas de la actividad en la medida que no pueden hablar ni coger la ficha de un compañero/a, a menos que éste la dé, y ellos/as, no sólo hablan, sino que además cogen la ficha sin pedir permiso. A pesar de ello, comentan que “es que profe, sin hablar era muy difícil, yo le cogía la ficha y punto, porque si tengo que esperar que me la dé...” (H). El alumnado mostraba muy poca paciencia y no respeta los ritmos del compañero/a” (Diario de campo procesual, 14: 25).

A medida que avanzamos en el programa y, tras el análisis de actividades que ponen en juego la importancia de la aceptación de la normativa para una mejora de la convivencia, se constata una actitud de cambio en la medida que el alumnado elabora una normativa de aula que sigue las reglas de un tratamiento justo e igualitario. Entre otros aspectos, esta normativa contempla el respeto al compañero/a, la escucha activa, el compañerismo y el compartir (Diario de campo procesual, 14: 34).

Este cambio en la aceptación de la normativa se evidencia en diferentes momentos de la implementación del programa:

“(...) Todos se respetan, tienen unos límites marcados en cuanto a la manera de comunicarse, no se pelean nunca ni discuten, tienen los mismos criterios de actuación y me respetan” (Diario de campo procesual, 14: 122).

“Cabe mencionar que, a diferencia de días anteriores, el grupo de trabajo que espera mientras estoy con el otro, sabe esperar su turno desarrollando así, la capacidad de espera y respetar el turno” (Diario de campo procesual, 14: 128).

Incluso se recuerdan mutuamente las reglas elaboradas conjuntamente en su contrato de grupo:

“(...) A le dice a Jj “Tío, ponte al tema, ¿no? Y escucha. Mira que pone en el mural.” Jj se justifica diciendo “vale, es que sino se me olvida” (Diario de campo procesual, 14: 75).

“E. ¿y os recordáis las normas de conducta entre vosotros? Jj. sí E. ¿sí?, ¿tú también lo haces a los demás? Jj. Buufff sí algunas veces, cuando estoy atento y me interesan las cosas” (Entrevista Jj, 5: 54).

Paralelamente, otra evidencia de su cambio hacia la aceptación de la normativa se manifiesta cuando el 100% del alumnado¹¹⁷ siente que *“mis compañeros/as de clase verían mal que alguien se dedicase a molestar o distraer a los compañeros/as”*, así como la totalidad del alumnado también manifiesta, conocer la normativa de la clase, el respeto hacia las normas de la clase, y la aplicación de la normativa de clase por parte de la profesora a todos por igual.

El comportamiento social y cívico

En relación al “comportamiento social”, entendido como aquellas habilidades y actitudes en contextos más amplios, el alumnado realiza un cambio considerable en la medida que adquiere un repertorio conductual más ajustado:

“Cabe destacar el comportamiento del alumnado durante la reunión. Estuvieron muy educados y respetuosos pero sobre todo asombrados de que les escuchara “la autoridad”. No podían creerse que realmente hubieran llegado a conseguir aquello que en un primer momento sonaba como tantas promesas incumplidas” (Diario de campo procesual, 14: 301).

Cabe mencionar también su “comportamiento cívico” en las actividades realizadas en la comunidad, destacando el respeto de las señales, en especial la utilización correcta de los pasos de peatones y de las papeleras (Diario de campo, 14: 218), así como su comportamiento adecuado en el autobús (Diario de campo, 14: 225). Añadir también el aprendizaje que suponen las actividades en la comunidad, ya que toman conciencia que hay zonas en las que no pueden repartir dípticos donde pone *“No se admite publicidad”*; al igual que hay zonas donde está prohibido colgar carteles, indicadas de una forma muy similar. Lo respetan y no lo hacen (Diario de campo procesual, 14: 217).

¹¹⁷ El análisis de los resultados del cuestionario se puede consultar en el anexo C-XVII de esta investigación.

Hacia una actitud cooperativa

Es sorprendente el cambio que realiza el alumnado a nivel de pequeño grupo y de gran grupo en tanto que se generan dinámicas propias de la cooperación como la ayuda, la colaboración, el apoyo mutuo y la forma equitativa de realizar las tareas que tienen que realizar:

“Parecen hacer un buen reparto de tareas, siendo S y A quien, en sus respectivos grupos, vuelven a dibujar el logo a demanda de sus compañeros de grupo. El resto pinta, engancha y hace el montaje (...)” (Diario de campo procesual, 14: 54).

“C le pide ayuda a S para que le dibuje algo que no le está saliendo como le gustaría” (Diario de campo procesual, 14: 43).

“Todos se animan, incluido el grupo Súpel L que ayudan a T y a Al a colgarlo: mientras uno coloca el cartel, el otro le dice si está recto o torcido y el tercero corta el celo” (Diario de campo procesual, 14: 210).

A continuación podemos ver como posibles dinámicas que podrían desarrollar una actitud de competición, se transforman en cooperación:

“Decidimos que el grupo de Súpel L, como B ha hecho su tarea y esta corresponde a una parte del trabajo de su grupo, en esta ocasión, ya que han demostrado que conocen bien los recursos que tiene su barrio, y como algo excepcional, utilicen todos la información que él ha recogido para elaborar su mural. B no pone ninguna objeción, sino que se valora diciendo “Si es que me necesitáis...” (Diario de campo procesual, 14: 105).

“No se lo toman como un trabajo competitivo cuando un grupo, al escuchar alguna entidad que ha dicho el otro grupo, también la anota” (Diario de campo procesual, 14: 96).

9.5 A modo de conclusión¹¹⁸

Dos cuestiones básicas orientan el análisis de los resultados en esta fase procesual:

- a) En qué medida es posible realizar el programa tal como se ha previsto (módulos, actividades y secuenciación).
- b) Qué efectos (reacciones y cambios) se observan en el alumnado como resultado de su aplicación.

En relación a la *implementación del programa y adecuación al diseño previsto*, el programa se aplica siguiendo la secuencia prevista en su diseño. Se pueden realizar todos los módulos, sin profundizar demasiado en el módulo 2, puesto que el alumnado conoce bastante la comunidad y muestra especial interés en comenzar a trabajar una necesidad que se inicia en el módulo 3. El nivel de dificultad de los módulos es adecuado y su estructura facilita su aplicación.

En cuanto a los *efectos que se van observando en el alumnado como resultado de su aplicación*, en un principio los estudiantes se muestran indiferentes ante las actividades que comprende el programa. Todos los comentarios indican la falta de disposición hacia el trabajo, más bien se lo tomarían como día festivo en el aula. Sin embargo, a medida que avanza la aplicación, la implicación y el entusiasmo va en aumento, se organizan con facilidad, comienzan a respetarse, empiezan a creer en sí mismos y en los demás, van adquiriendo compromiso y responsabilidad en cuanto a las tareas a realizar y el absentismo escolar disminuye.

La relación entre los dos grupos de trabajo de clase (el programa prevé que se trabaje en subgrupos) es muy buena, no genera competitividad porque las actividades promueven el trabajo cooperativo y la ayuda al otro. Aunque

¹¹⁸ La información presentada en este apartado forma parte de la comunicación *Validación de un programa de Service-Learning para el desarrollo de una ciudadanía participativa en el 2º ciclo de la ESO* presentada por Cabrera, C. y Luna, E. (2007) en el "XIII Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa" de la Universidad del País Vasco.

trabajan en pequeño grupo, se contemplan actividades en gran grupo que ayudan a fortalecer las redes naturales y de la identidad del grupo clase.

Los resultados que se van obteniendo a lo largo del proceso son sumamente enriquecedores, y más si tenemos en cuenta el estado inicial del que se parte y de las características del grupo. Estos resultados sobre el alumnado se evidencian con las *reacciones* que tiene ante el programa y con los *cambios* que se van observando.

En cuanto a las **reacciones**, las actividades del programa provocan en el alumnado un alto nivel de satisfacción que se evidencia en los siguientes aspectos:

- *Disminuye el absentismo escolar* en las sesiones del programa.
- El *interés* hacia el programa y *el nivel de participación* en las actividades de aula y de comunidad aumenta paulatinamente y significativamente.
- El alumnado hace una *valoración positiva* de las actividades del programa.
- Se establecen *relaciones positivas y solidarias de confianza* entre el propio alumnado y con la dinamizadora.
- La *cohesión de grupo* en el aula se refuerza aumentando considerablemente.
- El alumnado va adquiriendo *más autonomía e iniciativa* en la realización de las actividades del programa.

Estas reacciones implican una serie de **cambios** en el alumnado descritos a continuación:

- El alumnado muestra *capacitación recíproca de las diferencias individuales*. Es decir, cada uno, con sus distintas capacidades, se convierten en miembros activos y funcionales de su propio grupo donde se comparten

destrezas y conocimientos: el que mejor letra tiene, el que mejor dibuja, el que mejor habla en público, favoreciendo de este modo:

- La *confianza en sí mismos*, cada uno destaca en algo y se hace visible.
 - Y el *apoyarse mutuamente* en el aula, porque se piden entre ellos que realicen la tarea en la que destacan.
- Crece el *reconocimiento positivo* entre ellos en la medida que observan acciones positivas de los compañeros y compañeras; siguen las reglas y rutinas de clase y participan en actividades de grupo.
 - El aula se percibe como una *unidad de convivencia*, se fomenta el desarrollo de la identidad grupal.
 - Van adquiriendo *responsabilidades* en la medida que actúan dentro de los límites de las normas de convivencia consensuadas y establecidas en aula, se comprometen a realizar las tareas en la comunidad, se hacen cargo del cuidado del material y asumen las tareas que el proyecto implica.
 - El *sentimiento de pertenencia a la comunidad* aumenta considerablemente.
 - El alumnado manifiesta su *sentimiento de pertenencia al grupo* y se expresa con libertad y confianza.
 - El alumnado *respeto el establecimiento de reglas* (de comportamiento, de funcionamiento,...) en el aula. Es importante remarcar que las reglas que elaboraron reflejan la filosofía del tratamiento justo e igualitario de respeto mutuo entre el propio alumnado.

A lo largo del curso, en las clases de Ciencias Sociales y Tutoría se percibe en el aula un ambiente más calmado, relajado y un grupo más cohesionado.

capítulo 10

EVALUACIÓN DE LOS RESULTADOS

Introducción

En este capítulo se presentan los resultados obtenidos con el programa “Del Centro Educativo a la Comunidad” pertenecientes a la tercera fase de la presente investigación.

El capítulo se inicia analizando, de forma exhaustiva y detallada, los cambios que la aplicación del programa ha producido en el alumnado, en el centro educativo y en la comunidad. A continuación, presentamos las “buenas prácticas” que hemos identificado para facilitar un desarrollo óptimo en una futura aplicación. Después, exponemos algunos de los efectos a largo plazo que

ha tenido en el alumnado, así como la utilización que se ha hecho del programa en el centro educativo. Por último, realizamos una síntesis global de todos los resultados obtenidos.

Cabe señalar que en este capítulo nos centramos en el análisis de los resultados de la aplicación del programa propios de la fase de resultados de la investigación. No obstante, estos resultados, se complementan con los expuestos en los capítulos anteriores (referentes al inicio y al proceso de la investigación), obteniendo, en su conjunto, los resultados finales de la aplicación del programa.

Tal y como hemos mencionado en capítulos anteriores, es importante recordar que, a pesar de la presentación lineal que parece seguir el trabajo realizado, la investigación evaluativa tiene toda una serie de características que hacen que el proceso se siga de forma procesual y cíclica. Cabe destacar que a lo largo de la investigación se ha puesto de relieve dos características: la constante interrelación entre todos los elementos que aparecen, y la interdependencia de las dinámicas que se generan.

10.1 Objetivos, cuestiones evaluativas y técnicas de recogida de información

De acuerdo con el modelo general de investigación presentado en el capítulo IV de este trabajo, esta tercera fase de la investigación tiene como **objetivos**:

- *Conocer los **cambios** que la aplicación del programa ha producido en el alumnado, en el centro educativo y en la comunidad. (OBJETIVO 1)*
- *Identificar las “**buenas prácticas**” para facilitar un desarrollo óptimo para la aplicación futura. (OBJETIVO 2)*

Con la finalidad de responder a estos objetivos nos planteamos una serie de **cuestiones de evaluación** que guían la recogida y el análisis de la información de esta segunda fase:

OBJETIVO 1	<p>¿Se observa algún cambio en el centro educativo y/o en relación con la comunidad?</p> <p>¿Qué cambios se han observado en el alumnado como efectos del programa?</p>
OBJETIVO 2	<p>¿Qué aspectos parecen relacionarse con el éxito y/o las dificultades del programa?</p> <p>¿Se han detectado algunas condiciones del centro propicias para la aplicación del programa?</p>

Para la obtención de los datos, hemos utilizado diferentes **estrategias y fuentes de recogida de información**, tanto de corte cualitativo como cuantitativo, con el objetivo de responder a las cuestiones planteadas que nos permiten conocer los cambios que la aplicación del programa ha producido en el alumnado, el centro y la comunidad, así como la identificación de las “buenas prácticas” para su aplicación futura:

Estrategias	Fuentes
Diario de campo final	Observaciones Centro Educativo y sesiones del programa
Producciones alumnado	Actividades del programa realizadas por el alumnado
Cuestionario 1 “La juventud hacia la Ciudadanía ¹¹⁹ ”	Alumnado

Cuadro 10.1 *Estrategias y fuentes de recogida de información (evaluación de resultados)*

¹¹⁹ En esta fase de la investigación, realizamos una segunda aplicación de este cuestionario con el objetivo de realizar una comparación entre los resultados obtenidos en la fase inicial de la investigación y la fase de resultados. A continuación exponemos las tablas de contenido más relevantes. Para consultar su totalidad, ver el anexo C-XVI de la presente investigación.

10.2 Cambios producidos en el alumnado con la aplicación del programa

La evaluación de resultados se desarrolla a lo largo de cuatro sesiones (del 9 al 14 de junio de 2006) con el objetivo de:

Conocer los cambios que la aplicación del programa ha producido en el alumnado, en el centro educativo y en la comunidad

Para una mayor comprensión de los resultados obtenidos, a continuación estructuramos la información obtenida en relación a las cuestiones de evaluación planteadas, contrastando con la factibilidad y la viabilidad del programa y el estado inicial del alumnado (evaluación inicial).

10.2.1 Cambios observados en el centro educativo y/o en relación con la comunidad

La factibilidad del programa realizada en la evaluación de proceso, nos muestra que la aplicación del programa se realizó a nivel de unidad curricular (ciencias sociales y tutoría). Este dato implica que la investigación no contemple cambios directos a nivel del centro educativo y de la comunidad. Sin embargo, recordemos el planteamiento que la directora tenía sobre la nueva redacción de la normativa del centro: su intención era la reelaboración de la misma implicando al alumnado, pero sin saber muy bien cómo gestionarlo. Llegada la fase de resultados de la aplicación del programa resulta sorprendente de qué manera la esencia del programa (participación ciudadana) ha supuesto, para la directora del centro, una posible vía de consensuar la normativa de centro, planteándose incluso su aplicación el próximo curso, y reconociendo, probablemente por los resultados obtenidos con el programa, el error de haber formado una clase de estas características:

“Conversación rápida con la directora. Aspectos importantes: de cara al curso que viene quiere redactar la normativa del centro conjuntamente con el alumnado. No sabe cómo llevarlo a cabo, piensa que quizás la participación ciudadana es una buena idea, una manera de hacerlo. Me pregunta sobre el grupo de 3º B: qué he visto, cómo ven ellos/as el centro,... Se sorprende muchísimo cuando le digo que a A le preocupan mucho las notas. Ella dice que con unos profesores/as se llevan bien y con otros tienen sus diferencias, como todas las personas. Reconoce que se han equivocado haciendo esta clase. Cuando explico rápidamente como ha ido el programa, se interesa por llevarlo a cabo también el curso que viene” (Diario de campo final, 1: 11).

Cabe destacar también el reconocimiento¹²⁰ de la profesionalidad del profesor J realizado por una profesora del centro, aunque la directora ya nos había mencionado, en la evaluación inicial, el alto nivel de implicación del profesor J en el centro educativo evidenciado por la cantidad de proyectos en los que participa:

“(...) la profesora de visual y plástica y hace una valoración positiva del profesor J diciendo que es de lo mejor que hay en el centro” (Diario de campo final, 1: 20).

10.2.2 Cambios observados en el alumnado como efectos del programa

Una vez realizada la aplicación del programa, comparando los resultados obtenidos con el estado inicial del alumnado, se detectan una serie de cambios en el alumnado que hacen referencia a los siguientes aspectos individuales y grupales¹²¹:

- Sentimos que formamos parte de la comunidad
- Apostamos por la relación centro-comunidad
- Agradecemos el trabajo realizado

¹²⁰ A pesar de que no considerarse un cambio, ya que la directora había manifestado este reconocimiento al inicio de la aplicación del programa, creemos conveniente evidenciar este dato.

¹²¹ En este capítulo exponemos los datos más relevantes obtenidos en la segunda aplicación del cuestionario 1 “La Juventud hacia la Ciudadanía”. En el anexo C-XVI del presente trabajo de investigación, se pueden consultar las tablas de resultados obtenidas.

- Mostramos interés
- Nos apreciamos y reconocemos nuestras potencialidades
- Defendemos una ciudadanía inclusiva
- Hemos aprendido competencias ciudadanas
- Conocemos los principios básicos de la democracia
- Continuamos apostando por el delegado/a de clase

A continuación se describe cada uno de estos cambios.

SENTIMOS QUE FORMAMOS PARTE DE LA COMUNIDAD

Detectamos en el alumnado un cambio sustancial hacia el *lugar de donde se siente que forma parte*. A diferencia del estado inicial del que se partía al comienzo de la aplicación del programa -donde no se mostraba preferencia hacia ningún territorio en particular-, en este momento, la totalidad del alumnado siente pertenecer al barrio, seguido del lugar donde ha nacido (siendo todos de Santa Coloma) y de la ciudad donde vive. A continuación exponemos las medias obtenidas en los dos momentos de la aplicación del cuestionario (inicial y de resultados), donde se pone en evidencia este cambio:

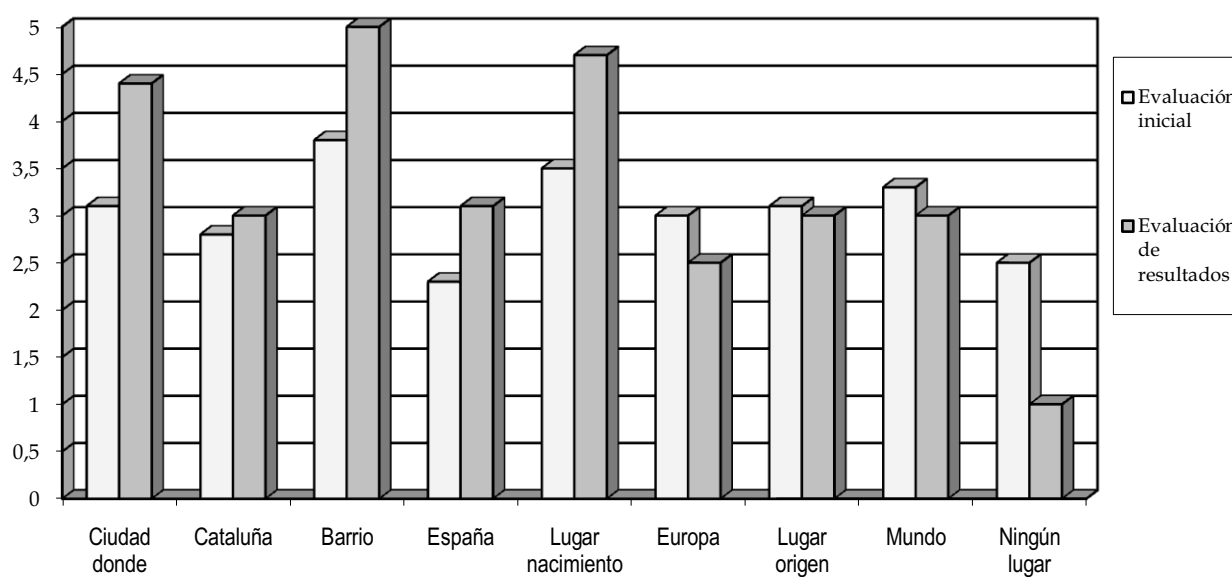


Gráfico 10.1 Comparación entre \bar{x} inicial y final de los lugares a los que vinculan su pertenencia (pregunta 17, cuestionario 1)

En relación a los resultados obtenidos sobre las *claves para el desarrollo del sentimiento de pertenencia a la comunidad*, tal y como puede observarse en el gráfico 10.2, donde se exponen las medias obtenidas en los dos momentos de aplicación del cuestionario, el alumnado atribuye mayor valor a aquellos aspectos que señalaba con anterioridad (“conocimiento de las instituciones”, “participación en asociaciones”, “implicarse en actividades que ayudan a solucionar problemas del lugar” y “conocer mucha gente”), además de atribuir más importancia al resto (“hablar la lengua/s oficiales del lugar” y “conocer las normas y costumbres de ese lugar”). Cabe destacar también la importancia que, en este momento de la validación del programa, el alumnado otorga al “conocimiento de las instituciones” y al “implicarse en actividades que ayudan a solucionar problemas del lugar” como los dos aspectos claves que más favorecen la vinculación con la comunidad:

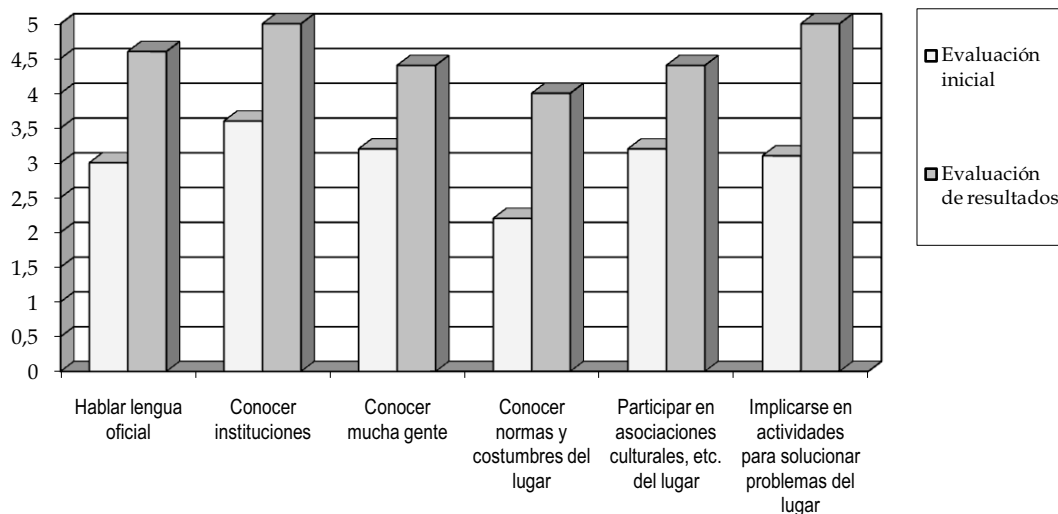


Gráfico 10.2 Comparación entre la \bar{x} inicial y final de los aspectos que favorecen la vinculación a la comunidad (pregunta 20, cuestionario 1)

APOSTAMOS POR LA RELACIÓN CENTRO-COMUNIDAD

Al inicio de la aplicación del programa, el alumnado no percibía el centro educativo como parte de la comunidad en la medida que valoraba negativamente la participación del centro en la vida del barrio. Sin embargo, se observa una evolución evidenciada con un cambio de actitud. El alumnado

toma consciencia de la importancia de que su centro participe en la vida del barrio en una serie de actividades, viéndose reforzada la relación entre el centro y la comunidad. Todas las acciones son valoradas positivamente, destacando el “colaborar en proyectos para la mejora del barrio” tal y como puede verse en la siguiente comparación de las medias obtenidas entre el inicio y el final de la validación del programa:

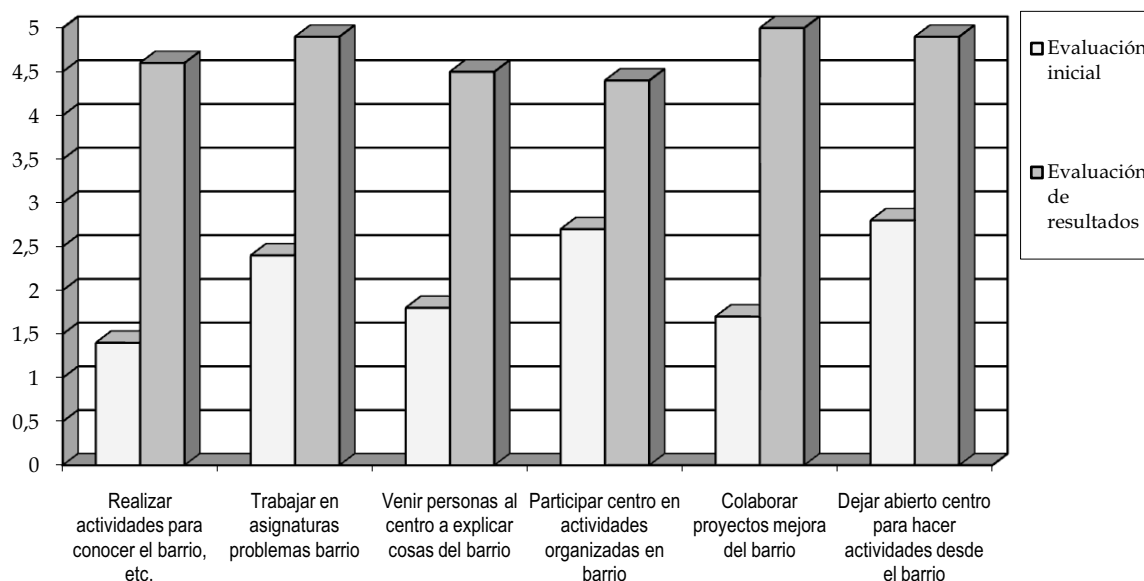


Gráfico 10.3 Comparación entre \bar{L}_x inicial y final sobre la importancia de que su centro participe en actividades del barrio (pregunta 13, cuestionario 1)

AGRADECEMOS EL TRABAJO REALIZADO

Así como se ha ido observando en la evaluación de proceso, aquel alumnado conflictivo, caracterizado por su bajo interés por el estudio académico y con un alto nivel de absentismo escolar, que manifestaba una actitud de rechazo hacia los temas concernientes al aula, sufre una transformación. Sus manifestaciones de *satisfacción* representan claros indicadores de este cambio de actitud:

“H dice “tengo ganas de acabar el cole ya pero me da pena que te vayas” S añade “Sí profe, por una que vale la pena! Y nos lo hemos pasado bien!” y H “Nos lo pasamos muy bien contigo y aprendemos mucho” (Diario de campo final, 1: 7).

“H dice “Gracias a ti”, y algunos lo reafirman con “Eso, gracias profe.” (A, B y S). Acordamos que mañana les busco para darles las fotos, ya que tengo que venir al centro. Agradecen de nuevo el gesto y sonríen” (Diario de campo final, 1: 10).

Otro indicador de cambio hace referencia a sus códigos de comunicación. Así se observa una modificación, ya que, inicialmente, utilizaban frecuentemente un alto tono de voz que solía confundirse con enfado o discusión. A lo largo de las sesiones han aprendido a desarrollar un estilo comunicativo más respetuoso, afectivo y cercano:

“Cuando ya me estoy yendo, al pasar por delante de la sala de ordenadores, oigo “Profe!”. Me paro y son H y S que están en la sala de informática. Vienen rápido hacia la puerta y me dicen que ya han visto las fotos, que gracias y que les han gustado mucho. H me da un beso y vuelve a su ordenador con timidez” (Diario de campo final, 1: 15).

“Me encuentro con S quien se para muy tranquilo y me saluda. Me dice que ahora tiene el tribunal y en ese momento llega H porque les toca presentar juntos. Les deseo suerte y me dan las gracias y la alumna H me da un apretón de manos” (Diario de campo final, 1: 19).

A su vez, también se detecta un cambio de perspectiva ante las acciones del profesorado. Es decir, ahora el alumnado valora positivamente los gestos y las acciones del profesor J:

“H valora muy positivamente que el profesor J haya salido (de la reunión) y se lo haya dicho (la nota)” (Diario de campo final, 1: 22).

MOSTRAMOS INTERÉS

Aquel desinterés hacia el estudio y las tareas, se han ido progresivamente transformando hacia una actitud de interés y un mayor grado de motivación hacia el programa.

Una evidencia de ello es el examen que el alumnado realiza en la asignatura de Ciencias Sociales. El profesor J comenta que en esta *prueba evaluativa* el alumnado ha contestado correctamente a las dos preguntas que hacían referencia al programa:

“El profesor J (...) me comenta que en el examen puso dos preguntas sobre el programa y que todos las respondieron bien” (Diario de campo final, 1: 23).

Este interés también se manifiesta en un incremento de la *iniciativa*. Recordamos que inicialmente el grupo se caracterizaba por su falta de interés e implicación. Sin embargo, esta actitud cambia y así se puede observar:

“A continuación, mirando al mural que colgamos al inicio de la aplicación del programa, preguntan si iniciamos el módulo 5 porque ya terminaron el anterior. Les comento que sí y doy un ejemplar a cada grupo. Por iniciativa lo abren, lo ojean y empiezan a interesarse por el dibujo de una estrella que hay trazado en la primera actividad” (Diario de campo final, 1: 2).

Por último, otro cambio que se detecta en el alumnado es la creación de un *clima de trabajo en el aula* diferente. Al inicio de las sesiones, el ambiente era algo caótico y alborotado. No obstante, a medida que avanzamos con la aplicación del programa, el alumnado evidencia que se siente a gusto y está tranquilo en el aula. Esta sensación se va manteniendo progresivamente hasta llegar final de curso, donde el alumnado normalmente, por las circunstancias del momento (exámenes, vacaciones, verano, etc.) acostumbra a estar más nervioso, afectando así al ambiente de aula y al ritmo de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, llegado el último día de clase, se puede evidenciar un ambiente de trabajo tranquilo, distendido y relajado:

“Cabe destacar que, a pesar del nerviosismo que parecen tener, el inicio de las clases es tranquilo, sin tener que poner orden. Ellos mismos vuelven al silencio” (Diario de campo final, 1: 1).

NOS APRECIAMOS Y RECONOCEMOS NUESTRAS POTENCIALIDADES

A través de un proceso autoevaluativo y reflexivo, el alumnado reconoce el cambio que ha realizado desde el inicio del programa hasta el momento actual:

“H dice “Hay mucha diferencia!” y S “No veas como hemos mejorado eh profe!” (Diario de campo final, 1: 4).

Tal y como se puede observar, estas autovaloraciones tienen un carácter positivo, superando así el autoconcepto negativo inicial. Se destacan tres aspectos claves en la mejoría de este cambio:

“Les pregunto qué aspecto han valorado como peor antes de iniciar la aplicación del programa. Al destaca “el interés por el trabajo”, T “esfuerzo” y C “el respeto por los compañeros” (Diario de campo final, 1: 5).

Resulta un dato interesante, como una evidencia más de estas autovaloraciones positivas, que la totalidad del alumnado haya respondido que su interés por el trabajo, su esfuerzo personal, su aportación al grupo y la tolerancia hayan evolucionado “de menos a más”. Esto se constata en la producción sobre cómo ellos perciben su evolución de compromiso en el grupo¹²².

Otro aspecto es el reconocimiento que el alumnado realiza sobre sus potencialidades. Es consciente de las capacidades que tenía latentes y que el programa le ha permitido desarrollar, afectando así a un cambio en su autoconcepto:

“A lo largo de las actividades de hoy les pregunto qué aspectos de ellos destacarían, si se han dado cuenta de algo que no sabían respecto a ellos mismos. La compañera H dice “mi letra profe, escribo muy bien.” S “A hablar en público y a dibujar.” A comenta lo mismo: “Mira que yo pensaba que era tímido y que no sabía hablar en público, pero ahora me doy cuenta

¹²² La producción del alumnado sobre “el compromiso en el grupo” puede consultarse en el anexo C-XII de la presente investigación.

que se me da bien. También las letras así graffiti como de publicidad”; Al dice en voz baja “A escribir”; C “el respetar a los compañeros”; T “el ayudar a los demás” sumándose Jj y B a este comentario: “Sí, eso, a colaborar” (Diario de campo final, 1: 9).

Una evidencia que recoge la superación del autoconcepto negativo que les caracterizaba, es el *reconocimiento*, no sólo de sus potencialidades, como hemos expuesto anteriormente, sino también *hacia el trabajo bien hecho por un compañero*, sin que reste una autovaloración de su propia implicación:

“Les pregunto qué tal les ha ido y Jj dice que “Mal, bueno es que yo no he hecho nada, todo lo ha hecho A y lo ha hecho muy bien” (Diario de campo final, 1: 17).

DEFENDEMOS UNA CIUDADANÍA INCLUSIVA

En cuanto a la **concepción de ciudadanía** detectamos un cambio en una parte del alumnado. Al inicio de la aplicación del programa, se refería a la ciudadanía como un concepto asociado a un territorio, esencialmente a la ciudad. Sin embargo, en este momento, algunos lo definen como un *concepto asociado al territorio próximo*, fundamentalmente al barrio (*“la persona que vive en el barrio”*). Si bien nos indica un concepto de ciudadanía vinculado a una situación estática, adquiere un matiz importante en tanto que hace referencia al sentimiento de pertenencia a la comunidad entendida como barrio.

No obstante, detectamos otras nociones de ciudadanía que apuntan a aspectos que hacen referencia al concepto de comunidad con su componente relacional, de convivencia y de aportación mutua. Consideran que ser ciudadano es convivir en un contexto, pero también contribuir y participar en el mismo, desde una concepción que interpela los valores cívicos como elementos consustanciales: *“colaborar en el barrio donde vives y cuidar de él”* y *“conocer y relacionarte con las personas del barrio donde vives.”*

Cabe destacar también otra de las acepciones que está relacionada al *reconocimiento de derechos y deberes* que enfatizan el componente político y legal de la ciudadanía: “Un ciudadano es la persona que tiene unos derechos y unos deberes en el barrio donde vive.”

Por lo tanto, se ha podido observar un cambio en el concepto de ciudadanía, de una dimensión más pasiva a una *dimensión más activa*, a pesar de continuar teniendo un peso considerable el aspecto legal como el elemento clave para el reconocimiento de la ciudadanía.

Si recordamos la situación inicial de la que partía el alumnado, éste consideraba que “cualquier persona” no podía tener los mismos derechos y deberes; sino que este era un factor que dependía del estado legal de la persona. Sin embargo, en este momento de la investigación, tal y como se observa en el gráfico 10.4, cuando se les pregunta si consideran que las personas inmigrantes deben tener los mismos derechos y obligaciones que los autóctonos y concretamente bajo qué condiciones, se detecta un cambio considerable que apunta hacia una *dimensión más inclusiva*:

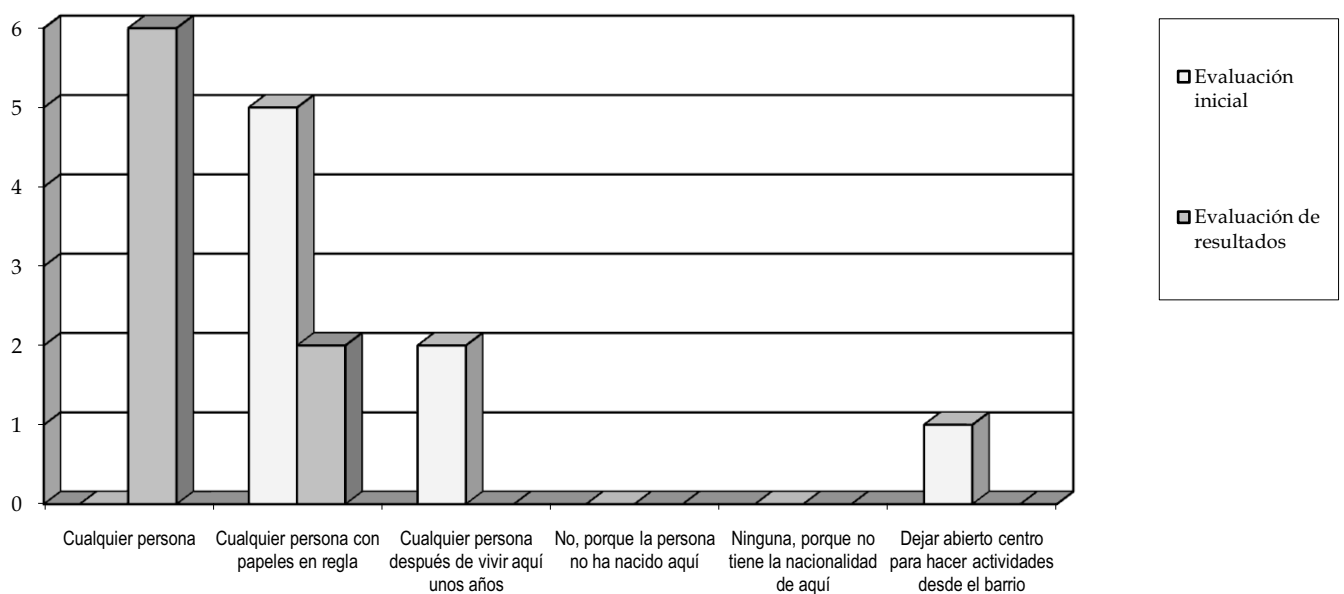


Gráfico 10.4 Comparación del número de respuestas iniciales y finales en torno a la ciudadanía inclusiva o excluyente (pregunta 21, cuestionario 1)

En cuanto a la **actitud hacia una ciudadanía multicultural**, inicialmente, la tendencia del alumnado era una actitud de indiferencia y exclusión. No obstante, esta actitud ha ido evolucionando favorablemente, evidenciando, en la mayoría del alumnado, una actitud de inclusión hacia la composición multicultural en su barrio:

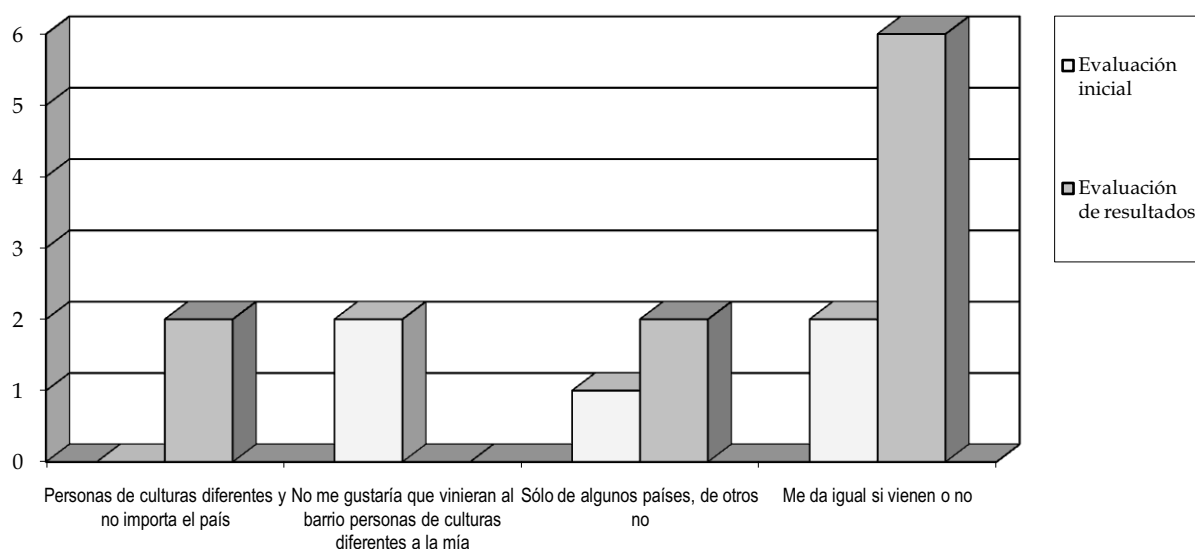


Gráfico 10.5 Comparación del número de respuestas iniciales y finales sobre la diversidad cultural en el barrio (pregunta 14, cuestionario 1)

Este cambio de actitud se refuerza con la evolución positiva sobre el grado de preferencia del alumnado según su origen. En un inicio, el alumnado se posicionaba en una nula apertura hacia personas de origen cultural diferente. Sin embargo, en estos momentos, valoran positivamente la presencia de personas provenientes de otras culturas, siendo quienes proceden de Latinoamérica y de la Comunidad Europea las mejor valoradas. Esto podría deberse, en el caso de Latinoamérica, a la similitud de costumbres y del idioma; y, en el caso de la Comunidad Europea, podría atribuirse a una cuestión de proximidad. Cabe destacar también la valoración positiva que hace el alumnado hacia las personas provenientes del Magreb a diferencia de la realizada en la evaluación inicial. Con todo ello, detectamos en el alumnado una evolución en la apertura hacia personas de origen cultural diferente, evidenciado en

el siguiente Gráfico 10.6 donde realizamos una comparación de las medias obtenidas al inicio y al final de la validación del programa:

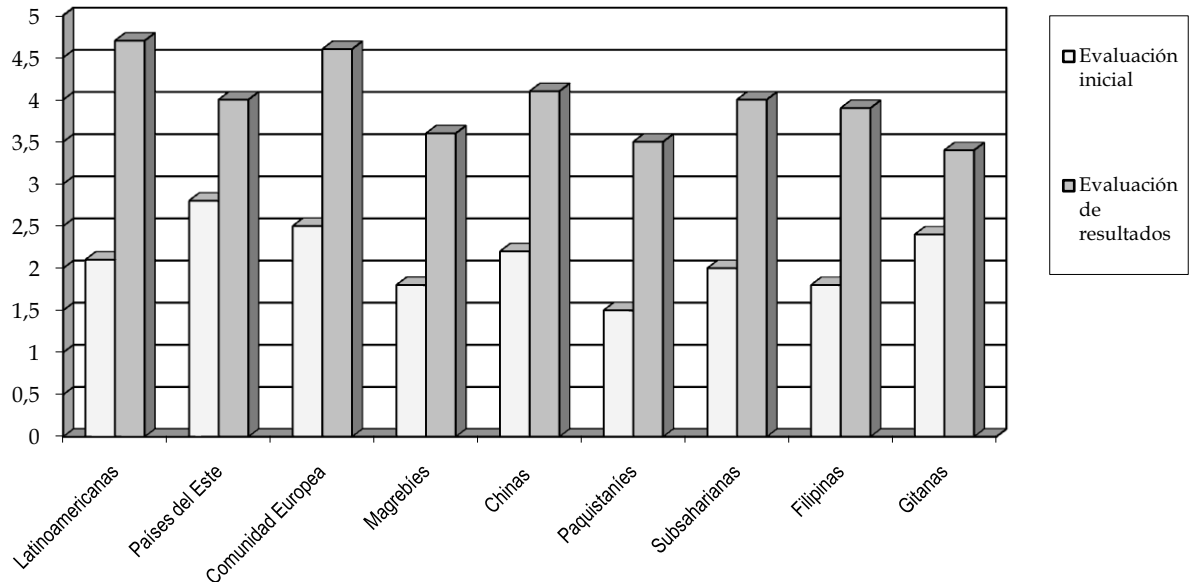


Gráfico 10.6 Comparación del posicionamiento inicial y final sobre la apertura hacia personas de origen cultural diferente (pregunta 15, cuestionario 1)

Esta apertura también se puede evidenciar en la evolución que hace el alumnado al pasar de un modelo de monopertenencia cerrada, en el que se situaba inicialmente, a un *modelo de monopertenencia abierta* con el que todo el alumnado se siente identificado en este momento (ver gráfico 10.7). Este nuevo posicionamiento nos indica que el alumnado, además de “sentirse de aquí”, también valora las amistades de diversos países y está abierto a residir en otros lugares.

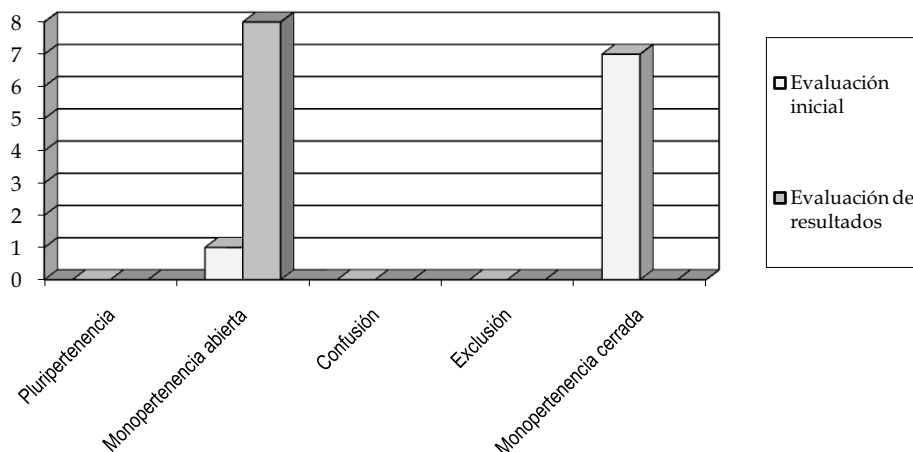


Gráfico 10.7 Comparación del posicionamiento inicial y final sobre la identificación del alumnado con los modelos propuestos (pregunta 16, cuestionario 1)

Del mismo modo, tal y como se expone en el Gráfico 10.8, se vuelve a constatar este cambio de *actitud hacia la inmigración* (ahora más abierto), en la medida que el fenómeno inmigratorio en el barrio se vive como un aspecto positivo. Si comparamos esta actitud con la inicial, se evidencia una considerable evolución en tanto que la totalidad del alumnado considera “conocer otras culturas” como la mayor ventaja que le aportaría la multiculturalidad. Cabe destacar también que esta evolución se constata con la disminución de la puntuación que obtienen las afirmaciones negativas sobre el fenómeno inmigratorio en el barrio. Por lo que podemos afirmar que el alumnado toma conciencia de las ventajas que supone la multiculturalidad en su comunidad más próxima.

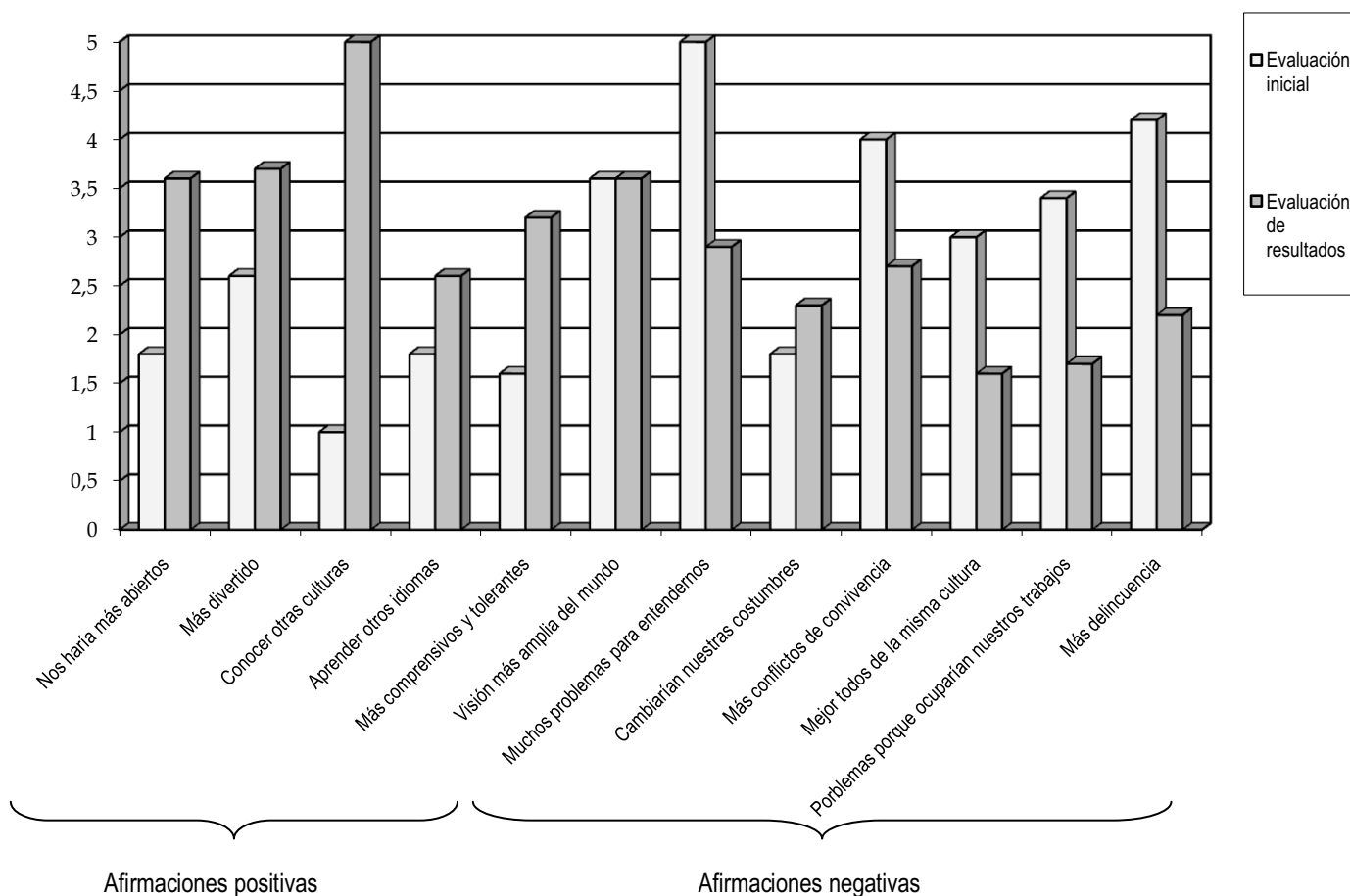


Gráfico 10.8 Comparación entre la \bar{x} inicial y final sobre la valoración del fenómeno inmigratorio en el barrio (pregunta 19, cuestionario 1)

Asimismo ocurre con la valoración que el alumnado realiza hacia la presencia de personas procedentes de otros países al centro educativo (ver Gráfico 10.9). Si bien al inicio se percibía como una situación que conlleva dificultades en la convivencia y en el aprendizaje, se observa una evolución considerable, siendo “el interés por conocer otras culturas” el aspecto mejor valorado. En cuanto a las afirmaciones de carácter negativo también se hace evidente esta evolución; el alumnado no atribuye las dificultades planteadas a la presencia de alumnado procedente de otra cultura diferente a la mayoritaria.

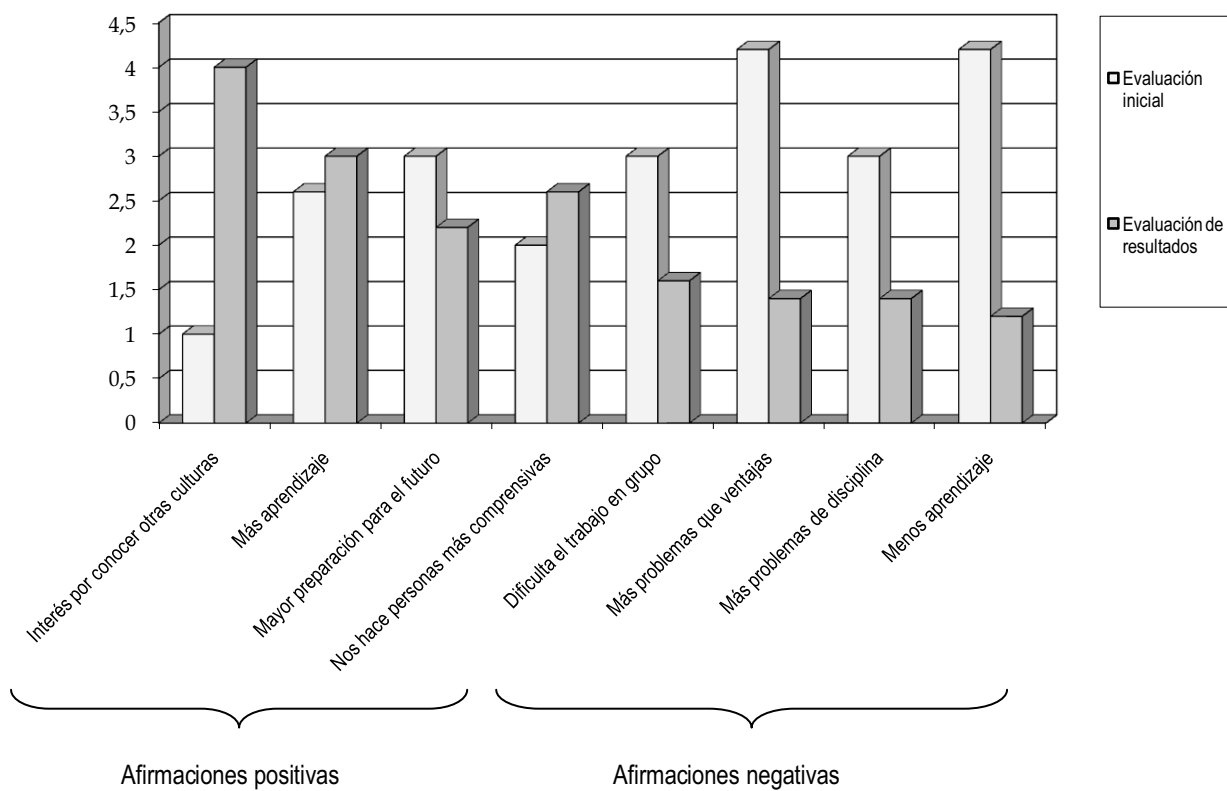


Gráfico 10.9 Comparación entre la \bar{x} inicial y final sobre la valoración del fenómeno inmigratorio en el centro educativo (pregunta 22, cuestionario 1)

HEMOS APRENDIDO COMPETENCIAS CIUDADANAS

Así como mencionábamos en el análisis de la información de la primera fase de la investigación (evaluación inicial), partimos del modelo de ciudadanía elaborado por el *Grupo de Investigación en Educación Intercultural* (expuesto en la

obra del grupo en el 2002, coordinada por la profesora M. Bartolomé). Este modelo contempla, en su dimensión de competencias ciudadanas, la asunción de valores clave en el desarrollo de la ciudadanía; el conocimiento de los derechos y sus correspondientes deberes -siendo la participación un valor clave para el desarrollo de la ciudadanía- y el conocimiento del funcionamiento práctico de una democracia. Cabe mencionar que dedicamos un análisis más exhaustivo al análisis del funcionamiento práctico de la democracia debido a la relevancia y extensión de la información obtenida.

En cuanto a la asunción de valores clave en el desarrollo de la ciudadanía, destacamos la valoración que el alumnado realiza sobre su estado actual (estrella exterior) en relación con el estado inicial del que partían (estrella interior):

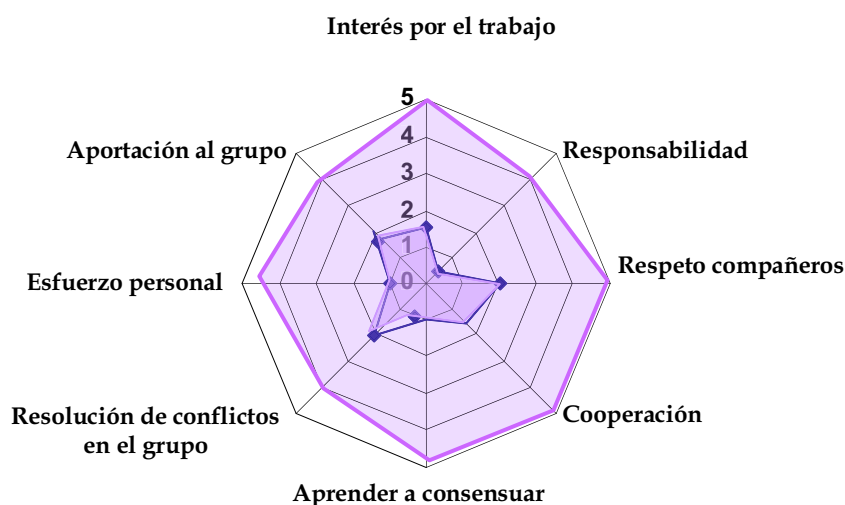


Gráfico 10.10 Progreso del alumnado (producciones del alumnado-módulo 5)

Tal y como puede observarse¹²³, se evidencia un cambio de valores a lo largo del proceso de aplicación del programa, considerando, actualmente, *la*

¹²³ Cabe mencionar que la estrella que se muestra es representativa de la totalidad de las estrellas realizadas por el alumnado. Las estrellas individuales que ha realizado cada alumno/a pueden consultarse en el anexo C-XII de la presente investigación.

responsabilidad, la cooperación y el respeto por los compañeros/as como valores adquiridos a lo largo del proceso formativo.

En cuanto a la cooperación, una evidencia del aprendizaje de este valor, surge durante la realización de esta actividad (“la estrella”). Se observa como, a pesar de ser una actividad de carácter individual, el alumnado intercambia la información con el resto de compañeros/as sin mostrar actitudes competitivas y contribuyendo a que finalmente se considere una construcción colectiva:

“Cabe señalar que en el momento de poner las etiquetas, comentan con los compañeros qué poner. Comparten las ideas que cada uno tiene sin inconveniente alguno. Miran las actividades que siguen y todos diseñan su estrella con los mismos aspectos valorativos: interés por el trabajo, responsabilidad, respeto compañeros/as, cooperación, aprender a consensuar, resolver conflictos en el grupo, esfuerzo y aportación al grupo” (Diario de campo final, 1: 3).

El compromiso es otro de los valores que ha adquirido el alumnado. Si recordamos el estado inicial, el alumnado se definía por una falta de compromiso con las tareas escolares (deberes, recoger el material, etc.). Sin embargo, en estos momentos, se evidencia un cambio de actitud manifestado en la adquisición de responsabilidades:

“Me encuentro con A y le he dado el cd’s de las fotos (tantas copias como alumnado). Antes le pregunto si no le importa y me dice que ningún problema, que él se encarga y me da las gracias” (Diario de campo final, 1: 12).

Este valor también se hace evidente en la medida que se puntúa como “mucho” su nivel de compromiso hacia el cumplimiento del contrato de las normas de aula establecidas al inicio del programa¹²⁴:

¹²⁴ Esta actividad se realizó en gran grupo a través de un proceso evaluativo-reflexivo.

<i>En que grado has completado el contrato</i>	Poco	Un poco	Mucho
He escuchado y respetado las ideas y las aportaciones de todos los miembros del grupo			X
He procurado consensuar la mayoría de decisiones del grupo		X	
He sabido hacer frente a cualquiera de los tropiezos y problemas que surgen en el grupo en vez de ignorarlos			X
He buscado soluciones con mis compañeros			X
He cooperado en lugar de competir			X
He sido responsable de mi trabajo personal y he respondido de él delante del grupo con una actitud de compromiso			X

Tabla 10.1 *Grado de cumplimiento de la normativa de aula (producciones del alumnado-módulo 5)*

En relación a los derechos y a los deberes, inicialmente se observó que el alumnado se situaba en un posicionamiento de ciudadanía pasiva con más derechos que deberes (Gráfico 10.11); se destacaba una clara conciencia del derecho a la participación cívica, aunque con poca predisposición para ejercerla, en tanto que no reconocían el deber recíproco que implica el derecho a participar. Este deber recíproco ha evolucionado hacia una **ciudadanía activa** con derechos y con deberes (ver Gráfico 10.12). En primer lugar, en estos momentos, todo el alumnado considera como derecho el “participar en las asambleas de clase” y tener o beneficiarse de “unas condiciones higiénicas adecuadas en el lugar donde viven”. Y, en segundo lugar, reconocen el deber recíproco que implica el derecho a participar (“de aprender”, “de trabajar”, “de expresar sus opiniones”, “de votar” y “de participar en la vida social de su comunidad”). Estos aspectos nos indican que el alumnado ha adquirido un cierto nivel de compromiso con los principios de una democracia representativa, así como el reconocimiento que tiene de sus derechos a la participación cívica.

Por lo tanto, este cambio en el alumnado nos permite afirmar una clara conciencia cívica, reflejo de su experiencia de participación en la comunidad más cercana.

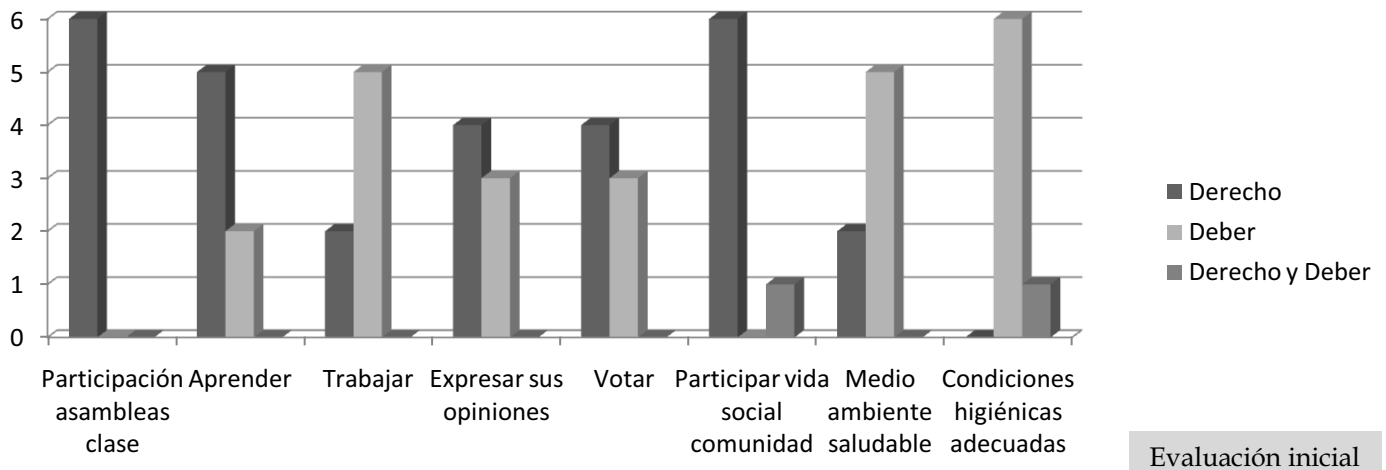


Gráfico 10.11 \bar{X} de las respuestas obtenidas en la evaluación inicial de la aplicación del cuestionario 1 sobre la consideración de los derechos y los deberes (pregunta 5, cuestionario 1)

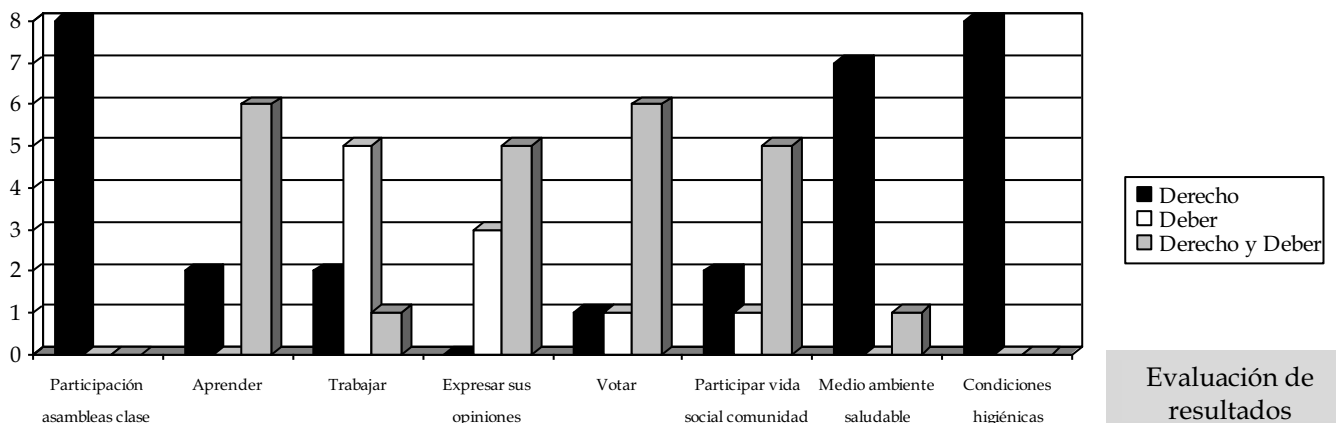


Gráfico 10.12 \bar{X} de las respuestas obtenidas en la evaluación de resultados de la aplicación del cuestionario 1 sobre la consideración de los derechos y los deberes (pregunta 5, cuestionario 1)

En relación a la disposición del alumnado para participar en la resolución de temas que le preocupa en su contexto más próximo (instituto), se apuntan las mismas alternativas que en el estado inicial del alumnado pero atribuyéndole, en su gran mayoría, una mayor puntuación (ver Gráfico 10.13). Estas alternativas hacen referencia a una doble postura: la opción dialogante (“hablar con el director/a” y “dialogar con el profesorado”) y la actitud orientada a la representación como colectivo (“tener un delegado de clase”):

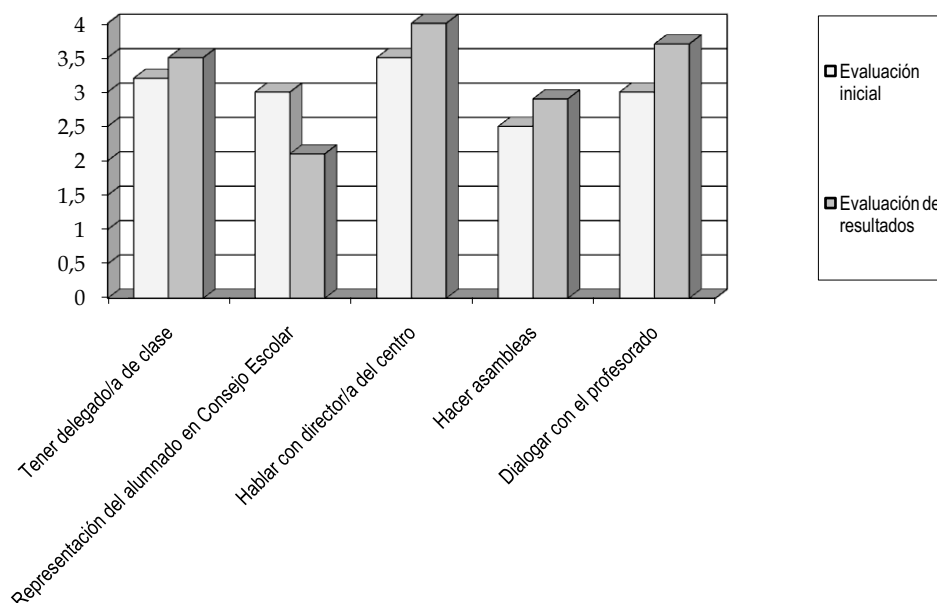


Gráfico 10.13 Comparación entre la \bar{x} inicial y final sobre la utilidad de la participación en la resolución de conflictos (pregunta 10, cuestionario 1)

De la misma manera que en el estado inicial, actualmente, el alumnado continúa apostando por “el diálogo” como la forma adecuada para la resolución de conflictos comunitarios, viéndose incrementada en un 25% con respecto al 50% en el que se posicionaba el alumnado inicialmente; siendo, por lo tanto, actualmente, el 75% del alumnado quien realiza una valoración positiva de este valor (ver Gráfico 10.14). Cabe destacar también el valor de la solidaridad en tanto que el alumnado muestra una actitud proclive hacia la ayuda de personas que lo requieren; el 100% del alumnado valora positivamente “ceder el asiento en los autobuses y metros a las personas mayores”, siendo, inicialmente, un posicionamiento en el que se situaba el 50% del alumnado (ver Gráfico 10.14).

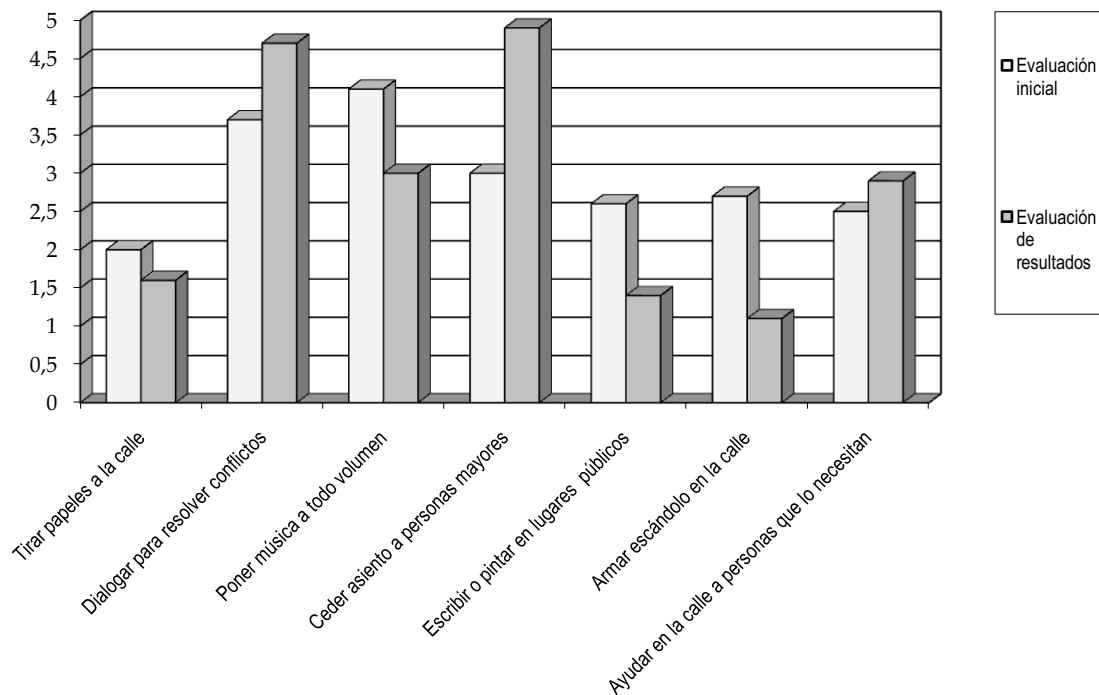


Gráfico 10.14 Comparación entre la \bar{x} inicial y final sobre los valores ciudadanos (pregunta 12, cuestionario 1)

Paralelamente a este incremento, también se observa una valoración negativa de aquellas acciones que dificultan una convivencia armoniosa en la comunidad. Si bien, inicialmente, el 50% del alumnado afirmaba que en ocasiones tiraba papeles a la calle, ponía la música a todo volumen, escribía o pintaba en los lavabos y ascensores públicos y armaba escándalo en la calle; actualmente, tal y como se ha podido observar en el Gráfico 10.14, esta valoración ha disminuido considerablemente. Por lo tanto, podemos decir que se evidencia un cambio considerable en los valores ciudadanos del alumnado.

Por último, otro de los aspectos que caracterizan las competencias ciudadanas del alumnado, son los valores con que definen el significado que tiene el **ser un buen ciudadano o ciudadana**¹²⁵. Al inicio de la aplicación del programa, el alumnado destacaba el valor del compromiso hacia “una conciencia con el medio

¹²⁵ Pregunta 18 del cuestionario 1 “La Juventud hacia la Ciudadanía”.

ambiente". Sin embargo, actualmente, el alumnado señala "*comportarse correctamente*" y "*hacer cosas por el barrio*" como valores claves para la mejora de la convivencia.

CONOCEMOS LOS PRINCIPIOS BÁSICOS DE LA DEMOCRACIA

Con respecto al análisis de la comprensión sobre los *fundamentos de la democracia*, donde se exploran los conocimientos cívicos que tiene el alumnado vinculados al significado y funcionamiento de democracia, se detecta un cambio significativo. Inicialmente, el 50% del alumnado pensaba que las "*personas elegidas por el pueblo*" son quienes deben gobernar un país, siendo, actualmente, el 100% del alumnado.

En relación a la comprensión de los *principios de la democracia* y su aplicación a situaciones concretas se observa una evolución considerable. Si bien ha habido una mejor valoración en todos aquellos principios que son importantes para el desarrollo de una democracia, así como una valoración negativa hacia los que dificultan este desarrollo, destacamos aquellos principios donde se detecta una mayor evolución.

Inicialmente, el 50% del alumnado valoraba como "indiferente" el principio de la participación en la democracia. Sin embargo, actualmente, el 100% del alumnado, la considera "muy buena", tal y como se evidencia en la puntuación obtenida en la "*existencia de asociaciones y organizaciones para poder participar*", la "*participación de la gente joven en actividades de ayuda a su comunidad*" y el "*poder manifestarse pacíficamente*" que se expone en el Gráfico 10.15.

Otro de los aspectos que indican que el alumnado ha comprendido los principios que subyacen en la democracia, es que el 100% percibe "*la existencia de leyes que violan los derechos humanos*", que "*el Estado asegure a todas las personas*

un sueldo mínimo” y “la existencia de un tribunal internacional que juzgue las violaciones de derechos humanos en los diferentes países” como “muy bueno” (ver Gráfico 10.15), a diferencia de su estado inicial que se concebía como prácticamente “indiferente”.

En relación a los principios valorados negativamente para una democracia, también se pone de relieve la evolución del alumnado en la comprensión de este concepto. Destacamos “la violación de la soberanía y las fronteras territoriales de otros estados”. En un principio, el alumnado, se posicionaba como “indiferente”. Sin embargo, en estos momentos, ha habido un cambio de posicionamiento, en tanto que la totalidad del alumnado considera que es un principio “muy malo” y “malo” (Ver Gráfico 10.15).

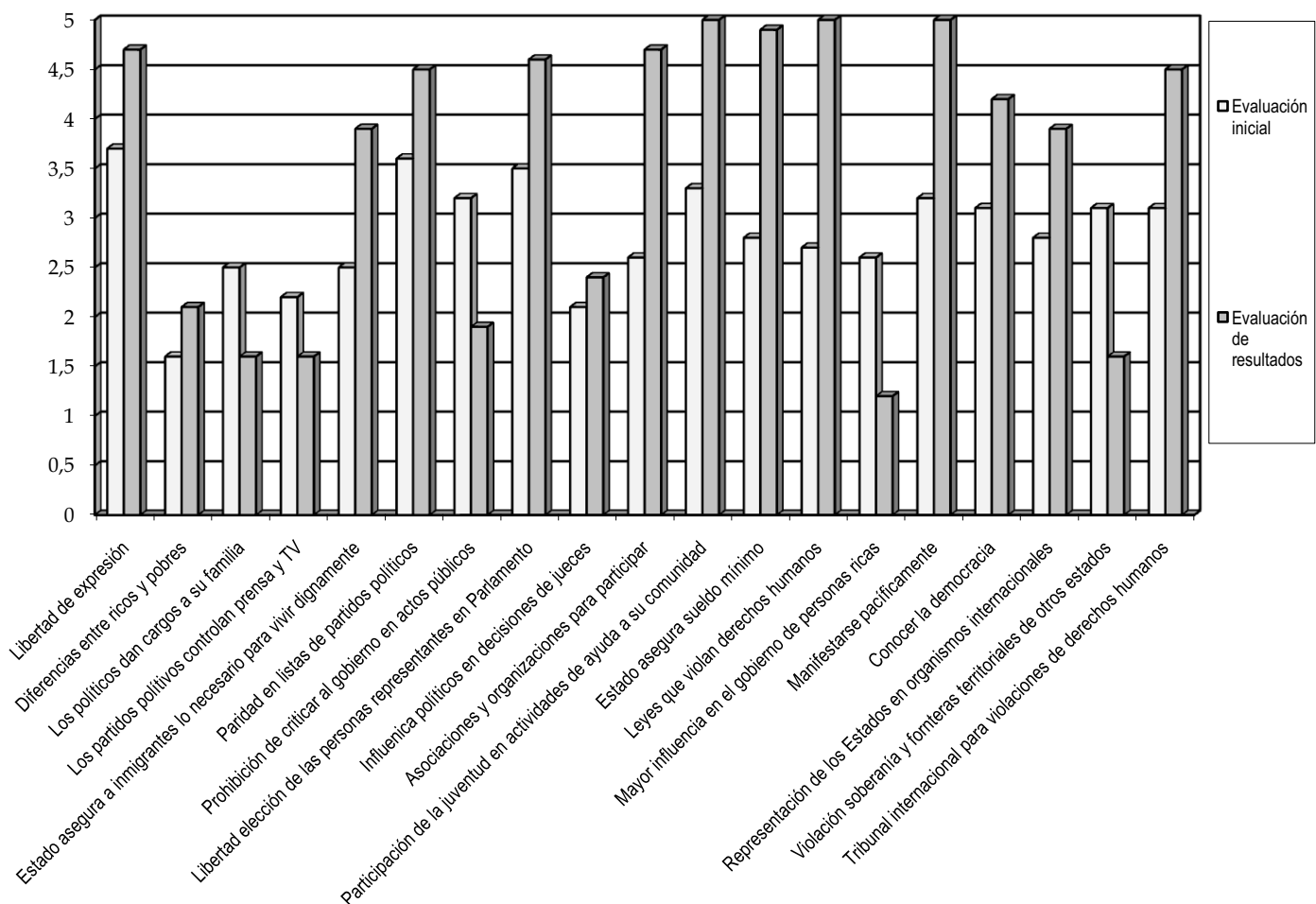


Gráfico 10.15 Comparación entre la \bar{x} inicial y final en relación a los principios que subyacen en la democracia (pregunta 6, cuestionario 1)

Por lo tanto, podemos decir que el alumnado ha evolucionado positivamente hacia la comprensión de los principios que subyacen en la democracia, los cuales hacen referencia a las dimensiones claves de una ciudadanía activa, intercultural, crítica y responsable.

Por otro lado, cuando se le pregunta al alumnado sobre el concepto de libertad individual se observa un cambio considerable. Al inicio, el alumnado mostraba un posicionamiento más individualista en la medida que casi el 50% pensaba que la *“libertad consiste en hacerse valer a uno/una misma sin tener en cuenta a las demás personas”*. Sin embargo, en estos momentos, el alumnado muestra una actitud más respetuosa con los demás en tanto que el 100% del alumnado opina que la libertad *“termina donde la sociedad considera que se puede empezar a perjudicar a otras personas”*.

Otro de los aspectos relacionados con la democracia donde se ha detectado un cambio significativo, es en la confianza que estos jóvenes tienen hacia las instituciones democráticas o sus representantes. Tal y como puede observarse en el gráfico 10.15, el nivel de confianza ha aumentado, aunque, así como en el estado inicial, es la ONU la institución que continua mejor valorada. Sin embargo, es importante remarcar el nivel de confianza que, en estos momentos, el alumnado otorga al alcalde o alcaldesa para solucionar los problemas de la ciudad, a diferencia del estado inicial (el nivel de confianza era de “muy poco”). Probablemente esto se deba a la oportunidad que han tenido de aproximarse al Concejal de Juventud de Santa Coloma de Gramenet.

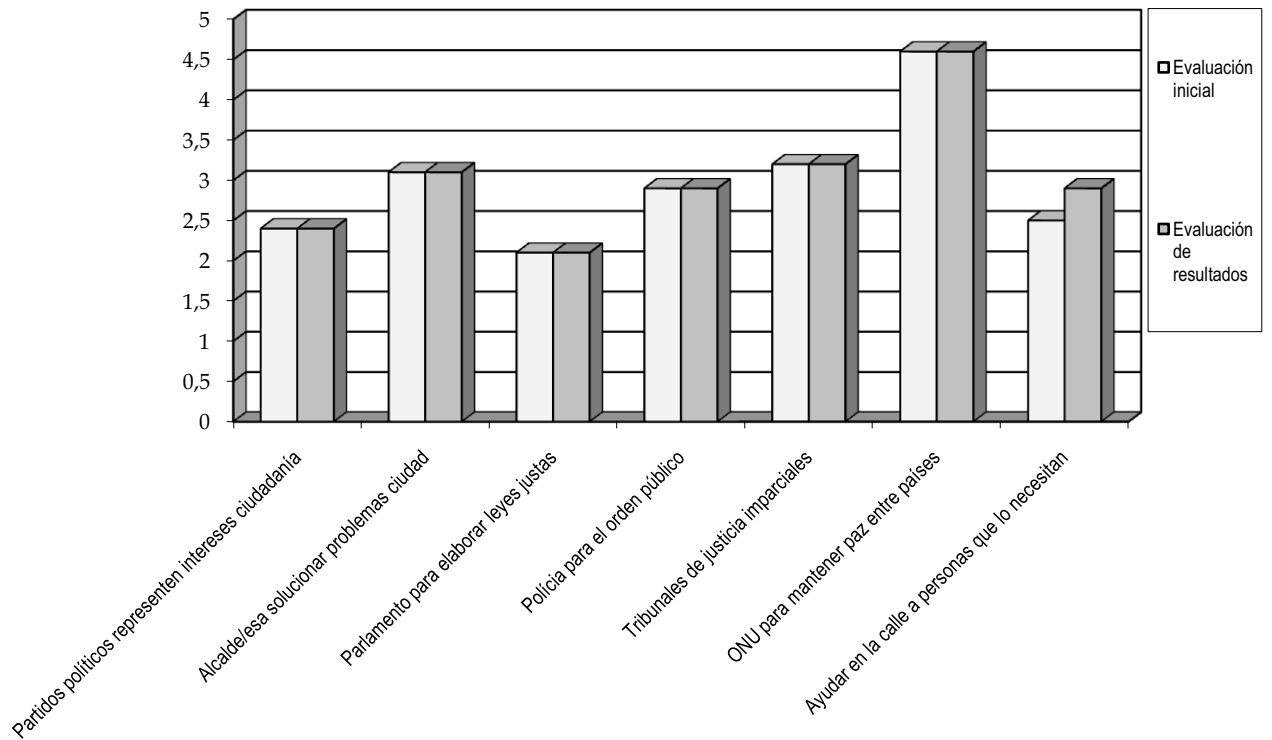


Gráfico 10.16 Comparación entre la \bar{x} inicial y final sobre la confianza en instituciones democráticas (pregunta 2, cuestionario 1)

CONTINUAMOS APOSTANDO POR EL DELEGADO/A DE CLASE

En relación a la utilidad de los órganos democráticos del centro educativo¹²⁶, no se aprecian diferencias significativas. Continúa siendo el delegado/a el único medio que encuentran útil para el buen funcionamiento del centro educativo en detrimento de los otros órganos de gobierno y de gestión como son: dirección del centro, Consejo Escolar, Claustro, etc. Probablemente este aspecto tenga una relación directa con el bajo sentimiento de pertenencia del alumnado al centro educativo.

¹²⁶ Pregunta 4 del cuestionario 1 "La Juventud hacia la Ciudadanía".

10.3 Las “buenas prácticas” para una futura aplicación del programa

En la evaluación de resultados se detectan algunas prácticas que han permitido alcanzar los logros planteados en el programa. Por ello, en este apartado planteamos:

Identificar las “buenas prácticas” para facilitar un desarrollo óptimo para la aplicación futura

Para una mayor comprensión de los resultados obtenidos, a continuación estructuramos la información obtenida en relación a las cuestiones de evaluación planteadas, y remitiéndonos a los resultados derivados de la adecuación, la factibilidad y la viabilidad del programa, y al estado inicial del alumnado.

10.3.1 Aspectos relacionados con el éxito/dificultades del programa

Podemos establecer una serie de aspectos detectados que promueven el éxito del programa y otros que hacen referencia a algunas dificultades que se han presentado. Sobre las dificultades, cabe mencionar que, se han superado satisfactoriamente. De todos modos, los recordaremos para que puedan resultar de ayuda en futuras aplicaciones.

Ambos aspectos (de éxito y de dificultades) se clasifican en tres niveles: alumnado, centro y comunidad, tal y como se expone en la siguiente Cuadro 10.2:

ÉXITO			DIFICULTADES ¹²⁷	
Alumnado	Centro	Comunidad	Centro	Comunidad
- Dimensión metodológica	- Principios pedagógicos y normativa centro	- Actitud Concejal	- Unidad curricular	- Continuidad de la acción
- Dimensión emocional	- Interés y motivación dirección del centro		- Flexibilidad horaria y de movimiento	
- Clima	- Canales de comunicación			
	- Espacios de aplicación programa			
	- Compromiso institucional			
	- Rol dinamizadora			

Cuadro 10.2 Relación de los aspectos de éxito y dificultades del programa

A continuación describimos cada uno de estos aspectos.

ASPECTOS DE ÉXITO A NIVEL DE ALUMNADO

En la evaluación de resultados, el alumnado señala los siguientes aspectos que han permitido poder alcanzar los objetivos planteados, facilitando así el éxito del programa.

Dimensión metodológica

Uno de los aspectos que favorecen el éxito del programa es la metodología planteada. El alumnado destaca la satisfacción por el *tipo de actividades* realizadas y la metodología:

"(...) S "porque mola como trabajamos en clase, así en grupos y saliendo fuera. (...)" (Diario de campo final, 1: 6).

"¿Y la visita a la universidad? ¿Estuvo guay eh profe? ¿Nos portamos bien, eh?" (H) "A mí me ha gustado mucho." (C) (...) "Ahora sé nuevas cosas

¹²⁷ No se han presentado dificultades relacionadas con el alumnado.

para hacer y ver en mi barrio.” (H) “Es interesante porque nos ayuda a conocer la opinión de nuestros vecinos. (Jj)” (Diario de campo final, 1: 8).

El alumnado también valora el contenido significativo del programa que ha permitido una vinculación a los contenidos y competencias específicamente curriculares:

“Me lo he pasado muy bien. He aprendido cosas que no sabía.” (B) “Hemos aprendido a buscar información en Internet y a hacer estadísticas.” (A) (...) “Se aprenden muchas cosas nuevas sobre Santa Coloma y también mucha cultura.” (C) “Nos divertimos y a la vez aprendemos cosas nuevas. (C)” (Diario de campo final, 1: 8).

“A “porqué tiene un sentido” al igual que Al “hacemos cosas con sentido y de forma divertida (...)” (Diario de campo final, 1: 6).

Un tercer aspecto es la fortaleza del trabajo en grupo que ha facilitado el conocimiento entre los compañeros/as y la importancia del trabajo en equipo:

“Trabajar en grupo nos ayuda a conocer mejor a otros compañeros.” (S) “Es importante trabajar en grupo para conseguir las cosas.” (Al) “Hemos aprendido que hay más ventajas que inconvenientes sobre el trabajo en grupo. (S)” (Diario de campo final, 1: 8).

“(...) C “trabajando en grupo aprendes” (Diario de campo final, 1: 6).

El último elemento que hace referencia al éxito del programa son las habilidades organizativas, así como la posibilidad de visualizar potenciales individuales de los miembros del grupo:

“También ahora organizamos mejor el trabajo.” (A) “Hemos aprendido a expresarnos un poco más delante de la gente. (H)” (Diario de campo final, 1: 8).

Dimensión emocional

El programa promueve de manera significativa un cambio en el autoconcepto, pudiendo establecer una conexión directa entre el desarrollo del programa y el fortalecimiento del autoconcepto tanto individual como grupal:

*“La verdad es que al principio no me creía nada... ¿nosotros? ¿de qué?” (J)
 “Más de uno se habrá sorprendido de nosotros.” (A) “Mi madre sí que flipó con lo de la universidad.” (Jj). “No pensábamos que nos iban a hacer caso. (T)” (Diario de campo final, 1: 8).*

En relación con el autoconcepto también se ha evidenciado un sentimiento de “servicio hacia los demás” así como de satisfacción:

“A mí lo que más me ha gustado ha sido sentirme útil. (S)” (Diario de campo, 1: 8).

Clima

La aplicación del programa implica la creación de un buen clima de trabajo que favorece el alcance y éxito de los objetivos. Por lo tanto, este aspecto permite la mejora del clima de trabajo en el aula:

“Ha sido chulo, hemos trabajado bien (...) a gusto.” (T) “Al principio parecía un lío, todo el mundo hablando... pero después bien. (A)” (Diario de campo final, 1: 8).

Este clima de trabajo como factor de éxito también implica una mejora de las relaciones entre el alumnado, en cuanto al compañerismo se refiere, y entre ellos y la dinamizadora (preocupación por el “otro/a”):

“T remarca “el compañerismo”; H “Porqué te preocupas por nosotros, te importamos.” (...) Jj “porque te importamos profe, y eso se ve!” (Diario de campo final, 1: 6).

A nivel global, se evidencian estos aspectos que favorecen el éxito del programa con los resultados obtenidos en una de las actividades del módulo 5. Los estudiantes señalan en el siguiente Cuadro las actividades más y menos valoradas:

Nos ha gustado ¹²⁸ ...	Actividad extraescolar significativa	- Celebración en la universidad - La entrevista con el Concejal - Salir a la calle
	Sensación de éxito	- Ver que hemos conseguido el proyecto
	Aspecto relacional	- Trabajar en grupo - Mis compañeros me piden ayuda - Nos hemos ayudado - Compañerismo
	Valores de convivencia	- Sentirnos escuchados - Respeto - Tranquilidad
	Aprendizaje significativo	- Hacer murales - Las clases han sido divertidas y tienen sentido - Nos hemos sentido a gusto
No nos ha gustado ...	<ul style="list-style-type: none"> - No hacer las actividades en la comunidad con la profesora en horario de clase - El módulo 2 a veces era aburrido - Al principio había mucho ruido y costaba llegar a un acuerdo - Hacer solos las tareas en la comunidad - No todos nos hemos implicado igual desde el principio 	

Cuadro 10.3 Aspectos del programa que han gustado al alumnado y los que no les ha gustado

La valoración sobre los aspectos que más y menos les ha gustado, ha posibilitado que los estudiantes sean conscientes de la adquisición del aprendizaje de actitudes y valores como la responsabilidad, el consenso, la implicación, el compromiso, la cooperación y la convivencia. A continuación exponemos el grado de dificultad que les ha supuesto el aprendizaje de cada una de estas actitudes y valores:

¹²⁸ Hemos clasificado en categorías los aspectos que han gustado, a diferencia de aquellos que no han gustado, ya que no ha aparecido un sistema de categorías claro.

	Ha sido fácil de conseguir	Se ha conseguido con algunos problemas	Ha sido difícil	Ha sido imposible
Responsabilidad	X			
Consenso		X		
Implicación		X		
Compromiso		X		
Cooperación	X			
Convivencia	X			
Total	6	3		

Tabla 10.2 *Actitudes y valores que promueve el éxito del programa en el alumnado. Producciones alumnado (Módulo 5)*

Cabe mencionar que durante la realización de esta actividad¹²⁹, el alumnado comenta que las dificultades presentadas para llegar al consenso, el implicarse todos por igual en las tareas y el nivel de compromiso hacia la realización de actividades, tuvo lugar al principio del programa. Añaden que el aprendizaje de estas actitudes y valores ha sido procesual, siendo diferente el ritmo de adquisición de este aprendizaje en cada uno de los compañeros/as: a medida que avanzaban las sesiones, se han ido implicando más, comprometiéndose en las tareas y facilitando el consenso en el proceso de toma de decisiones.

ASPECTOS DE ÉXITO A NIVEL DE CENTRO

Se detectan una serie de aspectos que permiten la aplicación del programa en unas condiciones favorables y que garantizan el éxito del programa:

Principios pedagógicos y normativa de centro

El centro educativo tiene un planteamiento pedagógico sobre los principios educativos que lo rigen y respecto a la normativa de centro que regula el

¹²⁹ Esta actividad, tal y como se indica en el módulo 5, se realiza a nivel individual. Sin embargo, la hemos realizado en gran grupo aprovechando el proceso de reflexión con carácter evaluativo que se había generado.

comportamiento de la comunidad educativa, que está acorde con las dimensiones claves del programa. Esta adecuación es un elemento previo que garantiza su efectiva aplicación.

Interés y motivación dirección del centro

Otro aspecto que facilita el éxito del programa en cuanto al centro educativo se refiere, es el interés y la motivación mostrado por la directora de la institución. Esta predisposición es un factor que garantiza las condiciones que permite el desarrollo del programa.

Canales de información

Tal y como se ha podido observar en la viabilidad del programa (capítulo 7), la directora del centro facilita los canales de comunicación para el traspaso de la información entre la dinamizadora y ella en el caso que sea necesario. El aspecto comunicativo resulta indispensable para que no haya interferencias ni falta de comprensión, favoreciendo así el éxito del programa.

Espacios de aplicación del programa

La aplicación del programa implica la utilización de los espacios del centro educativo tanto formales (“las clases”, la sala de ordenadores, etc.) como informales (los pasillos, etc.) con un carácter flexible en la medida que el alumnado pueda moverse por el centro dentro del horario escolar sin inconveniente alguno. Este aspecto ayuda a sentir más libertad de movimiento y, por lo tanto, intensifica el sentimiento de pertenencia al centro. Aspecto clave

para garantizar la adquisición de las competencias básicas ciudadanas y de una ciudadanía activa.

Compromiso institucional

Otro de los aspectos que ha facilitado el éxito de la aplicación del programa es la disponibilidad de recursos que el centro ofrece a la investigadora. Este compromiso también se ha evidenciado por parte del profesor-tutor responsable del grupo-clase en la medida que ha participado activamente en la aplicación del programa. En un inicio como dinamizador y, más adelante, como apoyo logístico.

Rol de la dinamizadora

El entusiasmo hacia el programa, así como el conocimiento que la dinamizadora tiene sobre él, ha facilitado, en gran medida, su aplicación siguiendo las orientaciones pedagógicas y los principios didácticos. Es por ello que consideramos importante el conocimiento en profundidad del programa para garantizar una aplicación notoria.

ASPECTOS DE ÉXITO A NIVEL DE COMUNIDAD

La *actitud positiva del Concejal y de la técnica de Juventud* ante las propuestas de acción del alumnado, ha favorecido la consecución de los objetivos del programa. Tanto el Concejal como la técnica han respondido a la demanda del alumnado de una forma cordial y activa. Es decir, han recibido las propuestas como la demanda de un derecho ciudadano, pero sin olvidar los correspondientes deberes, atribuyendo a los estudiantes, una serie de responsabilidades.

DIFICULTADES A NIVEL DE CENTRO

Tal y como mencionábamos con anterioridad, los aspectos que hemos clasificado como “dificultades” se han superado con éxito. Sin embargo, creemos interesante destacarlos en la medida que puede resultar útil tenerlos en cuenta para una futura aplicación del programa. A continuación, describimos cada uno de ellos.

Unidad curricular

El programa permite cuatro niveles de integración al centro. Estos niveles corresponden a los propuestos en la metodología de APS (de menos a más integración): actividad extracurricular, unidad curricular, curso obligatorio o voluntario y actividad integrada en el centro educativo.

En la presente investigación, se ha llevado a cabo la aplicación del programa como unidad curricular en las clases de geografía y ciencias sociales. Realizar una aplicación a este nivel resulta algo limitado en tanto que no supone el compromiso de la comunidad educativa impidiendo la transformación del centro hacia la aceptación de una filosofía y línea de trabajo comprometida y solidaria en la lucha por la justicia social que impregne la cultura y las formas de “hacer” del centro.

Flexibilidad horaria y de movimiento

Otro de los aspectos que es importante asegurar en la aplicación del programa, hace referencia a las actividades en la comunidad. Este tipo de actividades implica disponer de una franja horaria flexible, no limitada por horarios rígidos que dificulten o impidan su ejecución. Esta flexibilidad se garantizaría con una aplicación del programa a nivel de centro, ya que conlleva un planteamiento

más general donde toda la comunidad educativa está implicada y los espacios temporales se distribuyen con mayor flexibilidad.

Una posible solución en el caso de no disponer de esta flexibilidad, puede ser la optada en la presente investigación. En este caso, las actividades en la comunidad se han transformado en “deberes” que el alumnado debe realizar fuera del horario escolar y por cuenta propia. Este aspecto tiene un efecto positivo en la medida que se promueve el compromiso y la responsabilidad en el alumnado.

Un elemento que está estrechamente ligado a esta cuestión, son las actividades realizadas fuera del centro educativo. Como ya hemos mencionado en diversas ocasiones, el programa abarca actividades en la comunidad, y su ejecución implica realizarlas fuera del marco escolar. Este tipo de actividades requiere de una flexibilidad de movimiento en tanto que el alumnado debe salir del centro con plena autonomía para poder ejecutarlas. Esto supone contar con el compromiso de la comunidad educativa y con todos los permisos pertinentes con el fin de cubrir responsabilidades en el caso que pudiera ocurrir algún incidente. Al igual que en el aspecto anterior, esta dificultad quedaría subsanada con una integración del programa a nivel de centro.

DIFICULTADES A NIVEL DE COMUNIDAD

La continuidad de las acciones del alumnado es un aspecto clave para el éxito del programa. En el caso de la presente investigación, el alumnado acordó con el Concejal que éste último se pondría en contacto con ellos para llevar a cabo los acuerdos o solicitudes. Sin embargo, a fecha de 17 de julio de 2006, a través de un encuentro que tengo con el Concejal, comenta que todavía no se ha puesto en contacto con ellos/as tal y como habían acordado.

Para garantizar la continuación de las acciones una vez finalizado el programa, es importante que el dinamizador/a de las actividades genere una dinámica

donde no sea imprescindible su presencia para el éxito del programa. Es substancial que promueva el empoderamiento del alumnado y su autonomía.

10.3.2 Condiciones del centro propicias para la aplicación del programa

Encontramos dos condiciones principales que debe requerir un centro educativo que favorecen la esencia de la aplicación del programa. Estos dos aspectos son:

- *Filosofía y cultura de centro.* Es importante que el centro educativo esté regido por unos principios pedagógicos y una normativa de centro que promueva la formación del alumnado hacia una ciudadanía activa, responsable, intercultural y crítica. La relación entre la filosofía y la cultura de centro con las dimensiones claves del programa es una condición que propicia la coherencia de aplicación favoreciendo así el éxito del programa.
- *Espacios participativos.* Este aspecto está muy ligado al anterior, pero debido a su relevancia, es importante destacarlo; hace referencia a la disposición de espacios de participación en el centro. Este aspecto impregna la cultura de centro y se convierte en una condición favorable que propicia y garantiza la aplicación del programa.

Cabe señalar que ninguna de estas dos condiciones es indispensable para la aplicación del programa. Sin embargo, sí que son dos aspectos que propician, en gran parte, su implementación, ya que la coherencia con el planteamiento del programa es fundamental como base de partida.

Además de estas dos condiciones, también es importante para el éxito total del programa, garantizar los aspectos de éxito que mencionábamos con

anterioridad, así como asegurar los elementos que pueden dificultar su aplicación.

10.4 Tres años más tarde, ¿qué pasó con el alumnado y el programa?

El 15 de julio de 2009¹³⁰ la investigadora y el profesor J realizamos una valoración de los efectos del programa a largo plazo.

Con respecto al alumnado, los alumnos H, A, C y B pasaron a 4º de la ESO, de los cuales, J y A obtuvieron el graduado escolar con mucho esfuerzo y dedicación y contando con el apoyo del profesorado. Resulta sorprendente el progreso de A, en la medida que, al inicio de la aplicación del programa, A tenía la intención de abandonar los estudios. Sin embargo, al finalizar su aplicación, empieza a vislumbrar la posibilidad de continuar estudiando para obtener el graduado de secundaria. Con respecto a la alumna H, después de sacarse el graduado escolar, está estudiando “Peluquería y estética”. Asimismo, cabe destacar el cambio que esta estudiante ha experimentado respecto a las relaciones, considerada antes como conflictiva. Ahora sus relaciones son más positivas y favorecen su crecimiento y maduración personal.

En relación a B y C pasan a 4º de la ESO pero no obtienen el graduado escolar. El profesor comenta que B abandona el curso en el primer trimestre; si bien es un chico muy inteligente, la vaguedad y la indiferencia que le caracteriza hacia el estudio promueve su abandono. En cuanto a C, no supera 4º ESO y decide no repetir, por lo que no obtiene el graduado.

Los alumnos Al, T y Jj pasan a la Escuela Taller el curso siguiente aunque desconocemos su actual proyecto.

Por último, en cuanto al alumnado se refiere, S repite 3º ESO y actualmente continúa en el centro cursando 4º ESO. El profesor comenta que su dedicación

¹³⁰ La transcripción de la entrevista puede consultarse en el anexo C-VI de la presente investigación.

por la música ha resultado ser una vía de escape para S a la que se continúa dedicando con mucho entusiasmo.

Respecto al *programa*, el curso siguiente a la validación en el centro (2006-2007), J lo aplica de nuevo en la nueva asignatura de Educación para la Ciudadanía, resultando ser un éxito, según la apreciación del propio profesor. Al año siguiente (2007-2008), la profesora que lleva a cabo esta asignatura es de filosofía y, a pesar del éxito con la aplicación del programa, ella prefiere trabajar con el alumnado un tema que le inquieta y le interesa, la “*eco-filosofía*”. El curso siguiente (2008-2009), el profesor J empieza en un nuevo centro educativo de Barcelona, donde continúa promoviendo y dinamizando una gran cantidad de proyectos. Comenta que ha aplicado en algunas de sus clases algunos de los módulos del programa resultando ser un éxito.

10.5 A modo de conclusión

La evaluación de resultados plantea dos cuestiones claves: los cambios producidos en el alumnado, en el centro y en la comunidad, y las “buenas prácticas” para una posible aplicación futura del programa.

En relación a los **cambios** producidos en el alumnado, se destacan los siguientes elementos propios del desarrollo de las *competencias ciudadanas*:

- *El valor de la acción colectiva.* El alumnado incide que el trabajo en grupo es una forma de aprender motivadora, despertando su interés; les resulta más productiva; les ayuda a conocer mejor a los compañeros y compañeras; mejora el clima del aula; permite la cohesión de grupo; aumenta el sentimiento de pertenencia al aula y el autoconcepto, y favorece la obtención de mejores resultados.

- *El desarrollo de habilidades específicas de ciudadanía.* Adquieren habilidades sociales básicas como el hablar en público y el aprender a organizarse mejor; desarrollan la capacidad deliberativa, en tanto que el alumnado defiende sus propias ideas, ejercitando así el juicio crítico y respetándose mutuamente, y mejoran en destrezas académicas: han aprendido a interpretar datos estadísticos, a utilizar Internet para obtener información sobre el barrio, a construir relatos históricos, a identificar elementos que configuran la cultura de un barrio etc.
- *La participación como ciudadanos y ciudadanas.* Descubren nuevas actividades para desarrollar en el barrio durante su tiempo de ocio, saber dirigirse a las autoridades locales etc., y valoran la importancia de la participación en una sociedad democrática como generadora de cambios para la transformación.

Además de estas competencias ciudadanas, el alumnado incorpora una serie de valores propios de una ciudadanía responsable, activa, intercultural y crítica, tales como la cooperación, la responsabilidad y el respeto hacia los compañeros/as. Estos valores se manifiestan en comportamientos como el interés por el trabajo, la implicación en el grupo, el esfuerzo personal, la gestión positiva de los conflictos y las habilidades de consenso.

Cabe mencionar que el alumnado atribuye esta evolución positiva, en gran parte, al cambio metodológico en las clases. Esta nueva metodología ha favorecido el sentimiento de pertenencia al barrio y la generación de oportunidades descubriendo una serie de potenciales que cada uno de ellos tenía latentes.

Con respecto a los cambios producidos en el centro y en la comunidad no se aprecian cambios significativos, más que considerar el programa como una herramienta de participación del alumnado en la reelaboración de la normativa del centro, y el reconocimiento del profesor-tutor por el trabajo realizado.

En cuanto a las “**buenas prácticas**” que favorecen la aplicación futura del programa, se detectan una serie de aspectos que favorecen el éxito del programa a nivel de la comunidad (el análisis y el conocimiento de la comunidad permiten hacer visibles las necesidades del alumnado sintiéndose escuchados; así como la actitud positiva que tiene el Concejal de Juventud ante las propuestas realizadas), a nivel de centro (la adecuación de los principios pedagógicos y de la normativa de centro, el interés y la motivación de la directora, la facilitación de los canales de comunicación, la disponibilidad de los espacios de aplicación del programa, el compromiso institucional y el rol de la dinamizadora) y a nivel de alumnado (la dimensión metodológica afecta a la dimensión emocional y al clima de aula). A su vez, también se concretan algunos aspectos que hacen referencia a las dificultades a nivel de centro (unidad curricular y flexibilidad horaria y de movimiento) y a nivel de comunidad (continuidad de la acción). Cabe mencionar que estas dificultades, las cuales se han superado exitosamente, son inherentes a cualquier proceso formativo.

Por último, dentro de las “buenas prácticas”, cabe mencionar dos condiciones básicas para la aplicación del programa. Estas hacen referencia a una filosofía y cultura de centro coherente con las dimensiones claves del programa, y a la disposición de espacios participativos en el centro.

Estos dos aspectos que condicionan la aplicación del programa, junto con los aspectos que favorecen su éxito y/o dificultades, se consideran como las “buenas prácticas” a tener en cuenta para una aplicación futura del programa, siendo los cambios obtenidos en el alumnado una evidencia de su éxito.

capítulo 11

CONCLUSIONES, LÍMITES Y PROSPECTIVA



Introducción

En este capítulo presentamos las conclusiones extraídas del proceso de investigación realizado, a modo de reflexiones finales, destacando aquellos aspectos más significativos y relevantes que han ido surgiendo a lo largo de este trabajo de investigación, tanto en la dimensión teórica, como en el aspecto metodológico, para ofrecer una visión final a la luz de los resultados obtenidos.

En estas páginas finales tratamos de poner de manifiesto algunas de nuestras reflexiones en torno al concepto de “*participación ciudadana*” y de “*aprendizaje-*

servicio"; el proceso de validación del programa *"Del Centro Educativo a la Comunidad"* y los efectos del programa en la comunidad¹³¹, en el centro educativo y en el alumnado.

Seguidamente, exponemos los límites que, entendemos, presenta la investigación. Y, finalmente, la prospectiva del trabajo investigador que contribuye al progreso del estudio realizado.

11.1 Reflexiones finales

En el primer capítulo de este trabajo hemos analizado el constructo de participación ciudadana que nos aportan diferentes autores: Carr y Kemmis (1988), Folgueiras (2005), Lipman (1991), Paul y Elder (2005), Pérez Ledesma(2000), Rebellato (2000) y Schön (1997). Las diferentes conceptualizaciones de participación planteadas hacen especial hincapié en la necesidad de una formación para una participación activa, comprometida y responsable. Situándonos en la propuesta de Folgueiras (2005: 87), entendemos por participación:

"un derecho de ciudadanía, una acción colectiva y social que genera un compromiso y por lo mismo una responsabilidad compartida que permite intervenir en las decisiones, crea oportunidades para el desarrollo de capacidades y favorece o expresa un sentimiento de identidad a una comunidad, siempre y cuando se practique en clave de equidad."

Asimismo, la autora resalta en su definición, la importancia de partir de las propias experiencias e intereses de los y las participantes. De esta manera, ellos y ellas delimitarán los temas a tratar, favoreciendo, así, a un establecimiento de relaciones horizontales e incitando a un diálogo igualitario.

De este modo, la participación activa se convierte en:

¹³¹ La comunidad puede ser el barrio, el centro educativo, el aula, la ciudad. Es decir, toda colectividad que comparten unos objetivos e intereses comunes y que se dotan de unas reglas de funcionamiento y convivencia.

“un proceso social y educativo que busca el cambio, la transformación y la mejora, tanto social como individual, de la sociedad” Folgueiras (2005: 87).

Partiendo del análisis que Folgueiras hace sobre el constructo de **participación ciudadana**, extraemos cuatro elementos fundamentales –interrelacionados entre sí– que la convierten en una **herramienta clave para la transformación social y educativa**:

- **la participación como un derecho** de ciudadanía, en tanto que desarrolla una acción colectiva y social;
- **la participación como un deber**, en la medida que implica un compromiso y una responsabilidad compartida;
- **la participación como un instrumento de mejora**, porque crea oportunidades para el desarrollo de capacidades, y
- **la participación como una necesidad**, en tanto que favorece el sentimiento de pertenencia a la comunidad.

Estos cuatro elementos se generan y se alcanzan desde distintos niveles a la vez, teniendo como meta su comprensión global. Es decir, una participación ciudadana efectiva no nace sólo del individuo, ni de la sociedad civil organizada, ni de una institución, sino más bien de la conjunción de los tres; maximizando las sinergias entre cada una y desarrollando, de esta manera, todos los elementos que la participación conlleva (Cabrera 2002, Flanagan & Faison 2001, Yates & Youniss 1998).

Nuestro interés por este planteamiento nos llevó a considerar la participación ciudadana en el contexto educativo –que a pesar de las dificultades en el establecimiento de un marco escolar participativo, resulta necesario y posible– ya que constituye el primer espacio público de participación de las jóvenes generaciones (Ianni, 2003). En este sentido, y sin olvidar la comprensión global a la que hacíamos mención, nos planteamos **¿qué puede hacer el centro educativo para que el alumnado aprenda y ejerza la participación ciudadana?**

Es, entonces, cuando nos decantamos por la propuesta metodológica innovadora del **aprendizaje-servicio** (APS) que enmarca, fundamentalmente, los cuatro elementos claves de la participación ciudadana. Esta metodología se caracteriza, principalmente, por una forma de aprendizaje que trasciende los límites de una actividad tradicional de aula. Es una metodología, una manera de aprender, desde **un nuevo modelo de relación entre el centro educativo y la comunidad** que ofrece a todos los que intervienen en esa relación (alumnado, profesorado, familia, agentes comunitarios, etc.) la **oportunidad para el desarrollo de competencias ciudadanas participativas y comprometidas en la construcción colectiva de una sociedad más justa, equitativa, inclusiva y diversa.**

El aprendizaje-servicio se define como un proceso educativo que enfatiza el aprendizaje académico vinculado con algún proyecto de servicio a la comunidad. Es en este binomio “aprendizaje académico-trabajo en la comunidad”, como espacios que se enriquecen mutuamente, donde reside la sustantividad del APS. Con ánimo de señalar las notas que definen el APS, tomamos como referencia a tres reconocidos especialistas en este campo: Exley (2005), Furco (2003) y Tapia (2006), los cuales realizan importantes aportaciones conceptuales. Del análisis de sus aportaciones, destacamos cinco elementos que definen y caracterizan la filosofía y metodología del APS:

- *Estar protagonizado por el alumnado*, en la medida que éste es el que toma las iniciativas en las acciones de aprendizaje, diagnostica las necesidades, selecciona la temática o problema social sobre el que trabajará, planifica las acciones a realizar, el seguimiento y evaluación de las mismas. De esta manera, el profesor/a se convierte en un asesor que acompaña y orienta el proceso de aprendizaje.
- *Atender solidariamente a una necesidad real y sentida por la comunidad* lo que supone una *intencionalidad solidaria*. Los proyectos de APS tienen su punto

de partida en una necesidad real de la comunidad. El alumnado necesita adentrarse en las necesidades de su comunidad a partir de diferentes fuentes (periódicos, entrevistas, encuestas, análisis de inventarios, conferencias invitadas al centro educativo, etc.) para identificar algún tema o necesidad sobre el cual puede actuar. Se implica en algún tipo de acción, ya sea dentro de una organización o entidad, o bien se trata de acciones planificadas desde el mismo centro educativo.

- *Estar planificado dentro de la programación curricular*, de tal manera que su desarrollo suponga la adquisición y superación de objetivos de aprendizajes previamente establecidos. Los proyectos de APS no sólo pretenden atender a una necesidad social, sino también mejorar la calidad de los aprendizajes escolares, lo que representa una *intencionalidad pedagógica sistemática*. Según Smink y Duckenfield (1998) existen dos maneras de favorecer la integración curricular de las actividades del servicio con los objetivos del aprendizaje: elaborar proyectos que recojan objetivos de aprendizajes (del centro a la comunidad) o bien analizar las necesidades de la comunidad y elaborar proyectos que, atendiéndolas, pongan en juego objetivos del currículo (de la comunidad a la institución educativa).
- *Realizar un proyecto de servicio* que dé respuesta a las necesidades identificadas del entorno y que, paralelamente, fomente en el alumnado el desarrollo de habilidades para planificar acciones, realizar su seguimiento y valorar sus resultados. Cualquier análisis de la realidad e identificación de problemas perdería su potencial educativo, de sensibilidad social y de formación ciudadana si el alumnado no planifica y desarrolla algún tipo de acción como respuesta a la necesidad analizada.
- *Reflexionar críticamente* a lo largo de todo el proyecto con el objetivo de conectar los objetivos curriculares y la experiencia de servicio. Es

precisamente la reflexión la que permitirá trascender de la mera experiencia para convertirla en una oportunidad real de aprendizaje. Los proyectos de APS deben ser un continuo proceso de acción-reflexión propio del esquema del aprendizaje experiencial.

Frente al reto de fomentar la participación ciudadana del alumnado desde el centro educativo, y a través de la metodología de aprendizaje-servicio, elaboramos el **programa *Del Centro Educativo a la Comunidad***.

Este programa tiene por finalidad desarrollar el *sentimiento de pertenencia a una comunidad y el ejercicio o práctica de la ciudadanía* en el alumnado de secundaria. De esta manera, se incide en dos dimensiones esenciales de la condición de ciudadano y ciudadana: promover una conciencia viva de pertenencia a una comunidad y aprender un conjunto de habilidades, competencias y actitudes para participar en ella, facilitando así un compromiso para mejorarla y promover un sentido de responsabilidad social.

El programa *Del Centro Educativo a la Comunidad* se estructura en cinco grandes módulos. Cada módulo desarrolla, a partir de una serie de actividades, unos contenidos específicos. Las actividades se realizan en pequeño y/o en gran grupo; se llevan a cabo dentro y fuera del aula y promueve la autonomía del alumnado. El rol del profesor, a diferencia de la enseñanza tradicional, adquiere una función de apoyo y asesoramiento -del pequeño grupo-, así como de dirección -del gran grupo- estimulando el debate y la discusión.

Una vez diseñado el programa planteamos el objetivo general de la investigación:

Validar el programa de formación para una ciudadanía activa *Del Centro Educativo a la Comunidad*

La validación la realizamos a través de una **investigación evaluativa** que nos ha permitido articular, contrastar y validar la información procedente, no sólo de **diversas estrategias de recogida de información** (observación, entrevistas, etc.) sino de los **diversos participantes** en el desarrollo del programa (alumnado, profesorado, profesorado del centro, directora y familias), aportando información enriquecedora, variada y contextualizada.

Si atendemos al **Plan de Evaluación** que configura el diseño de esta investigación evaluativa, destacamos dos elementos: la muestra y las fases de desarrollo de la investigación.

En relación a la **muestra**, la validación se llevó a cabo en un grupo-clase de 3º ESO del IES RB de Santa Coloma de Gramenet. Este grupo-clase se caracterizaba por su falta de interés hacia el estudio y por un alto nivel de conflictividad y absentismo escolar.

La elección del centro se rigió por los criterios de accesibilidad y de interés hacia la implementación del programa. El IES RB cumplía ambos criterios, ya que el profesor J colaboró en el diseño del programa y era el tutor de este grupo, por lo que, tanto el interés hacia la validación del mismo, como el acceso al centro, estaban garantizados.

Este IES se caracterizaba por ser un centro educativo innovador y activo, siendo una evidencia los proyectos que llevaban a cabo; con sensibilidad hacia la atención a la diversidad y una actitud frente a la evaluación desde una perspectiva continua (inicial, formativa y sumativa), global, diversificada, coherente, integradora y recíproca. Esta institución abarcaba las dos etapas de la educación secundaria: la obligatoria y la postobligatoria, siendo la primera el marco de la validación del programa.

Con respecto a las **fases de desarrollo de la investigación**, concretamos tres fases: evaluación inicial, de proceso y de resultados. En cada una de estas fases se detalla, con minuciosidad, los objetivos, los instrumentos, las estrategias y las fuentes de recogida de información.

En la **evaluación inicial** nos planteamos los siguientes **objetivos**:

- Adecuar el programa a los intereses y necesidades del centro educativo.
- Analizar la viabilidad inicial que permitió conocer las posibilidades de realizarlo en la práctica y asegurar los requerimientos básicos que exigía su implementación y desarrollo.
- Analizar el estado inicial del alumnado en las dimensiones claves del programa.

Para ello aplicamos los siguientes **instrumentos y estrategias de recogida de información**: análisis documental, diario de campo, entrevista, dinámicas de aula y cuestionarios, procedentes de diversas **fuentes de información**: documentos del centro educativo, directora de la institución educativa, tutor del aula y alumnado.

En relación a la **adecuación del programa**, observamos una coincidencia entre: los principios pedagógicos y la normativa que regía el centro educativo y los objetivos del programa. Este aspecto resultó ser una motivación para la aplicación del programa, tanto para el centro (en la medida que posibilitaba la formación para el ejercicio de la ciudadanía activa y dar una respuesta a las necesidades específicas del grupo-clase) como para la investigadora (en tanto que permitía su implicación en el proceso de validación del programa).

El interés y la motivación del centro hacia la aplicación del programa, facilitó y promovió tanto, los recursos humanos (disponibilidad de la directora, del profesor-tutor y otros agentes educativos del centro) como, los materiales

(utilización de los espacios formales y no formales, material fungible, audiovisual, etc.). Estos elementos constituyeron los aspectos claves que garantizaron la **viabilidad para el desarrollo del programa** en el centro educativo.

Evidentemente, el interés que el centro manifestó por el programa y, en especial, la aplicación en el grupo-clase, se debió a una necesidad detectada: las propias características del grupo-clase. En esta fase inicial, cuando se aplicaron los instrumentos y las estrategias de diagnóstico para conocer el **estado inicial** del alumnado, se contrastó, a partir de los resultados obtenidos, un desconocimiento de los principios básicos para el ejercicio de una ciudadanía activa.

En la **evaluación de proceso** nos planteamos los siguientes **objetivos**:

- Valorar la factibilidad de la implementación del programa, analizando el nivel de ajuste entre su práctica, su formulación teórica y la planificación diseñada.
- Valorar los logros que se iban consiguiendo.

Para ello utilizamos el diario de campo, la entrevista, las producciones del alumnado y el cuestionario como **instrumentos y estrategias de recogida de información** procedentes de diferentes **fuentes de información**: alumnado, profesorado y familias.

En relación a la **factibilidad** del programa, se aplicó siguiendo la secuencia prevista en su diseño. Se pudieron realizar todos los módulos, sin embargo, no profundizamos demasiado en el módulo 2. Los motivos fueron, en primer lugar, el amplio conocimiento que tenían de la comunidad, en segundo lugar, la necesidad de poner en práctica los contenidos teóricos y, en tercer lugar, la motivación por salir del centro, puesto que no les permitían realizar salidas y

excursiones –como los demás estudiantes- debido a su alto nivel de conflictividad. Las propias características del programa exigieron un trabajo en la comunidad, aspecto que fue muy valorado por las y los estudiantes.

Respecto a los **logros** que se iban consiguiendo, se observó que, a medida que avanzábamos en la aplicación del programa, aumentaba la implicación y el entusiasmo del alumnado; desarrollaban habilidades de autoorganización; mejoraban las relaciones y la comunicación interpersonal; comenzaban a desarrollar estrategias comunicativas asertivas; acrecentaba el autoconcepto tanto individual como grupal; comenzaban a adquirir compromiso y responsabilidad y el absentismo escolar disminuía.

La adquisición de estos logros significó una transformación del clima del aula. Los estudiantes pasaron a ser *miembros activos y funcionales* de su propio grupo, lo cual aportó *confianza y reconocimiento tanto individual como grupal*; el aula se percibía como una *unidad de convivencia*, fomentando así el desarrollo de la identidad grupal y acrecentó, considerablemente, el *sentimiento de pertenencia al grupo* y, paralelamente, *a la comunidad*.

Para entender esta mejora global es importante detallar algunos de los elementos claves: el establecimiento de una relación “no contaminada” entre el grupo y la investigadora, el reconocimiento de los logros académicos y actitudinales del grupo, así como, las propias dinámicas del programa que promovían *relaciones positivas y solidarias de confianza* a través del desarrollo de habilidades y competencias para la convivencia y la participación ciudadana.

En la **evaluación de resultados** nos planteamos los siguientes **objetivos**:

- Conocer los cambios que la aplicación del programa produjo en el alumnado, en el centro educativo y en la comunidad.
- Identificar “las buenas prácticas” para facilitar un desarrollo óptimo para la aplicación futura.

Para ello, los **instrumentos y estrategias de recogida de información** que se utilizaron fueron los siguientes: el diario de campo, las producciones del alumnado y el cuestionario, procedentes del alumnado y el profesorado como las **fuentes de información**.

Los **cambios conseguidos en el alumnado** hacen referencia tanto, a la adquisición de **competencias ciudadanas** -el reconocimiento del valor de la acción colectiva, el desarrollo de habilidades específicas (tales como la mejora de las habilidades sociales, la capacidad deliberativa y las destrezas académicas) y la importancia de la participación como ciudadanos y ciudadanas-, como al desarrollo de **valores** -la responsabilidad y el respeto hacia los compañeros/as-. Estas competencias y valores repercutieron en la mejora global de sus **comportamientos**, en la medida que mostraban un mayor interés e implicación en el trabajo y en la resolución positiva de conflictos.

Cabe destacar que el alumnado atribuyó esta evolución positiva a las características propias que definen la metodología de aprendizaje-servicio; así como a los espacios de reflexión que promueve el propio programa.

En cuanto a los **cambios** que la aplicación de programa generó **en el centro educativo y en la comunidad**, cabe destacar que las actividades del programa se consideraron como una posible **herramienta para la reelaboración futura de la normativa del centro**. La experiencia llevada a cabo también supuso un **reconocimiento positivo** hacia el profesor-tutor por parte de otros miembros del centro. A su vez, el profesor-tutor se planteó la **aplicación del programa** el próximo curso escolar.

Respecto a las **“buenas prácticas”** nos hemos centrado en aquellos aspectos que se relacionan con el éxito y/o dificultades que hacen referencia a la comunidad, al centro y al alumnado. En relación a los **elementos claves** que favorecieron el **éxito** del programa, destacamos, a nivel de comunidad, la **respuesta positiva del Concejal de Juventud**, la cual promovió **actitudes de responsabilidad**

social en el alumnado hacia las propuestas realizadas. A nivel de centro educativo, señalamos la **adecuación** de los objetivos del programa con los principios pedagógicos y la normativa de centro; la **motivación y el interés** del centro hacia el programa y la **facilitación y disponibilidad, tanto de recursos materiales como humanos**. Y, en cuanto al alumnado, cabe destacar la **dimensión metodológica** del programa en tanto que favoreció una mejora de la convivencia y del clima de aula.

En relación a las **dificultades** que se presentaron, las cuales se solventaron sin inconveniente alguno, hacen referencia a la comunidad y al centro educativo. Con respecto a la comunidad, observamos la dificultad de crear **continuidad en los proyectos iniciados** por el alumnado. En cuanto al centro educativo, la aplicación se llevó a cabo como **unidad curricular** (nivel 2 del APS), delimitando, así, una transformación total del centro educativo. Y, como consecuencia, la necesidad de una **flexibilidad horaria**, ya que, al no disponer de una franja horaria que no estuviera pautada por horarios y espacios, dificultaba las entradas y salidas del alumnado al centro. Este aspecto se solventaría con una aplicación a nivel de centro, ya que conllevaría una implicación y compromiso de toda la comunidad educativa que supondría una organización espacio-temporal más flexible.

De todos estos aspectos se deprenden dos **condiciones básicas** para una futura aplicación del programa. En primer lugar, resulta imprescindible que el centro educativo goce de una **filosofía de centro coherente con las dimensiones claves del programa**. Y, en segundo lugar, que **la institución disponga de espacios participativos**, en la medida que propicia una aplicación del programa a nivel de comunidad educativa, garantizando, así, la flexibilidad horaria, la adecuación y la viabilidad del programa.

Finalizado el proceso de investigación evaluativa, creemos que es importante señalar la **dimensión evaluativa** del programa en sí misma. En este sentido, los

resultados obtenidos han puesto de manifiesto la **validez y coherencia** de la **fundamentación teórica** que subyacen en el mismo, y, en especial, la **adecuación de la metodología del aprendizaje-servicio para el fomento de la participación ciudadana**.

A modo de conclusión final, a continuación, identificamos y exponemos **las tres dimensiones claves** que, a nuestro criterio, constituyen **las aportaciones finales** de esta investigación. Estas dimensiones engloban los objetivos del programa y sintetizan los logros alcanzados en el alumnado:

- a) Fortalecimiento de redes naturales de apoyo
- b) Preparación para la ciudadanía activa y responsable
- c) Desarrollo y fortalecimiento de la identidad individual y grupal

a) Fortalecimiento de redes naturales de apoyo

En este aspecto, podemos concluir que, efectivamente, el programa ha promovido la mejora de las relaciones entre el alumnado reconociendo **el valor de la acción colectiva**. El trabajo en grupo les ha permitido realizar un aprendizaje significativo que implica un mayor conocimiento de la comunidad. A la vez que, tal y como indica Ichilov (2003), ha promovido el entrenamiento de la expresión, la discusión, la deliberación, la negociación de diferencias y la resolución de conflictos generando un espacio inclusivo que mejora la convivencia.

Paralelamente hemos visto que el trabajo, en pequeño y gran grupo, ha generado dinámicas de **colaboración** entre los propios miembros del grupo poniendo el acento en la importancia de aprender a convivir y a trabajar en colaboración y no en competencia (Camps, 1998). Esta colaboración ha permitido al alumnado fomentar la **ayuda mutua** viviéndola como beneficiosa. Así, como indica Novella (2005), trabajar de forma colaborativa supone proyectar y construir conjuntamente.

Por lo tanto, el programa ha desarrollado, a través del trabajo en equipo, dos aspectos claves para la creación de un espacio inclusivo: **la capacidad de colaboración y la ayuda mutua entre el alumnado, favoreciendo así un mejor clima de aula.**

b) Preparación para la ciudadanía activa y responsable

El programa ha permitido que el alumnado viva la democracia en el micro contexto del aula, generando una participación activa y responsable, respetando unas normas de convivencia y desarrollando el juicio crítico y habilidades cívicas.

Esto se pone en evidencia en tanto que se desenvuelven **capacidades específicas de ciudadanía**: adquieren habilidades sociales como el hablar en público y el aprender a organizarse mejor y, en relación a contenidos, han aprendido a hacer estadísticas, a construir relatos históricos, a identificar elementos que configuran la cultura de un barrio, a utilizar Internet para obtener información, etc.; **participan como ciudadanos y ciudadanas** en la medida que descubren nuevas cosas para hacer en su comunidad durante su tiempo de ocio: analizar las necesidades del barrio, saber dirigirse a las autoridades locales etc. valorando la importancia de la participación en una sociedad democrática; e incorporar una serie de **valores propios** de una ciudadanía responsable, activa, intercultural y crítica, tales como la cooperación, el diálogo intercultural, la responsabilidad y el respeto hacia los compañeros/as. Estos valores se manifiestan en **comportamientos**, como el interés por el trabajo, la implicación en el grupo, el esfuerzo personal, la gestión positiva de los conflictos y las habilidades de consenso; en el seguimiento de **las reglas** y las rutinas de la clase, que reflejan la filosofía de un tratamiento justo e igualitario, y en el elevado **sentimiento de pertenencia a la comunidad.**

De esta manera, esta segunda dimensión (preparación para la ciudadanía activa y responsable) se relaciona directamente con la anterior dimensión (fortalecimiento de redes naturales de apoyo). Tal y como afirma Novella (2005), el fomento de las redes naturales de apoyo entre el alumnado favorece el establecimiento de valores, el desarrollo de habilidades y el aprendizaje de conocimientos. Por lo tanto, que el alumnado desarrolle normas y valores comunes ha permitido una mayor cohesión del grupo y su implicación en la comunidad, identificándose con ella y posibilitando una convivencia responsable entre todos a nivel de aula y comunidad (Bartolomé y Marín, 2005).

c) Identidad individual y grupal

El alumnado vive la experiencia del programa y las acciones de acercamiento a la comunidad como una experiencia de éxito, contribuyendo a la mejora del autoconcepto (tanto grupal como individual) y, en algún caso, incluso a tener expectativas académicas de futuro inicialmente no previstas.

En cuanto a la **identidad individual**, cabe mencionar que el programa favorece un autoconcepto positivo como estudiantes, en tanto que desarrolla las potencialidades que el alumnado tiene latentes traducidas en habilidades sociales (expresar sus ideas) y destrezas académicas (expresión escrita y artística). También promueve el compañerismo como valor y una actitud cooperativa, tal y como presentábamos en la dimensión anterior. De esta manera, tanto el desarrollo de las potencialidades como el valor y la actitud que se promueve, les genera, por un lado, más seguridad en sí mismos favoreciendo una mayor confianza; y por el otro, el apoyarse mutuamente, en la medida que se reclaman para realizar las tareas en las que destacan (potencialidades), implicando así un reconocimiento positivo.

Así pues, podemos decir que el programa promueve procesos de empoderamiento del alumnado en términos de autoconcepto y confianza con

un impacto en su capital social. Este aspecto ayuda a contribuir a la solución de necesidades, fortaleciendo las comunidades y la identidad individual de sus miembros.

Siguiendo este razonamiento, Johnston, Laraña y Gusfield (1994) ponen de relieve la importancia de la dimensión emocional colectiva en la formación de la identidad individual como aspecto nuclear importante para la construcción de la **identidad grupal**. Esta identidad grupal se conforma a partir de definiciones individuales de las situaciones compartidas por los miembros del grupo haciendo referencia al sentido de pertenencia a un grupo. Esto se evidencia, en nuestro trabajo, en la medida que el alumnado ha percibido el aula como unidad de convivencia permitiéndole expresarse con mayor libertad y confianza.

Por lo tanto, concluimos esta dimensión afirmando que el programa favorece la construcción de la identidad individual y grupal entre el alumnado generando una vinculación afectiva entre ellos.

Paralelamente a estas tres dimensiones claves que evidencian la formación de una ciudadanía activa en el alumnado en cuanto a la validación del programa se refiere, cabe destacar la **adecuación de la metodología de aprendizaje-servicio** en tanto que:

- Permite que el alumnado experimente procesos democratizadores que favorecen su participación y el reconocimiento de sus necesidades e intereses, fortaleciendo el sentimiento y el ejercicio de la ciudadanía.
- Acentúa aquellos valores y prácticas ciudadanas que subyacen bajo su significado: compromiso, diálogo intercultural, respeto mutuo, responsabilidad, equidad y justicia social. De esta manera se utiliza el término de ciudadanía en un sentido amplio y complejo, prefiriendo adjetivarla como intercultural, activa, responsable y crítica.

- Enfatiza la dimensión de la ciudadanía como proceso que se construye desde su práctica, desde el encuentro, el trabajo conjunto y el ejercicio como ciudadanos y ciudadanas.
- Promueve la implicación del alumnado en tareas y actividades que requieren su participación y responsabilidad en los procesos de toma de decisiones, constituyendo así el centro educativo como un espacio privilegiado para el aprendizaje de la ciudadanía.

De esta manera, podemos decir que el aprendizaje-servicio, como la estrategia metodológica que promueve el programa, proporciona un marco de actuación que da sentido y coherencia al conjunto de objetivos, contenidos y actividades para un programa de formación de participación ciudadana. Esto es así en la medida que el programa resulta ser más práctico que teórico, más significativo que memorístico y más responsable y comprometido con la transformación social que transmisor de información.

Por último, y recuperando la definición de participación de Folgueiras (2005) de la que partíamos al inicio de la investigación, creemos haber demostrado que el programa promueve **la participación como un derecho, un deber, un instrumento de mejora y una necesidad**, considerándolo **como una herramienta efectiva para la transformación social y educativa**.

11.2 Límites

La propia naturaleza de la realidad educativa -diversa, compleja y cambiante- está sujeta a limitaciones y obstáculos que no pueden obviarse (Mateo, 2001).

A continuación, y de acuerdo con los factores que nos presenta el autor, procedemos a su análisis que confirma el grado de consecución.

a) Límites de orden ambiental

Hacen referencia a las situaciones contextuales y a las características propias de las personas que pueden afectar a los resultados de la investigación, condicionando el alcance de los resultados e implicando la prudencia en la extrapolación de los datos.

En nuestro estudio, el hecho de que el programa se haya aplicado en el aula, ha sido una característica determinante. Si bien el aprendizaje-servicio recoge diferentes niveles de integración (Bhaerman, Cordell y Gómez, 1998), siendo la unidad curricular uno de ellos, es imprescindible remarcar la cautela en la extrapolación de los resultados en el caso de aplicar el programa a otro nivel de integración.

Un segundo aspecto, que también implica la extrapolación de los datos con prudencia, es la aplicación del programa en el ámbito de la educación formal. Si bien este programa se puede aplicar en el ámbito no formal, así como se expone en los ámbitos de aplicación del aprendizaje-servicio (capítulo III), los resultados de esta investigación hacen referencia al ámbito formal.

Otro aspecto que ha intervenido como factor “limitador” de la experiencia, ha sido la falta de riqueza intercultural, ya que el grupo-clase es monocultural. Sin embargo, el grupo seleccionado representa otra diversidad. Si bien no ha habido diferencias culturales en el grupo-clase, las características que le definen son representativas de una diversidad más amplia: ritmos de aprendizaje, niveles de conflictividad, absentismo escolar e intereses y necesidades muy diversos en relación a los otros grupos-clase del centro educativo.

No obstante, y retomando el enfoque intercultural al que nos referíamos anteriormente, consideramos la responsabilidad de la participación activa e intercultural como una tarea de todos y todas; personas inmigrantes, personas no inmigrantes, mujeres, hombres, jóvenes, personas adultas, etc. (Bartolomé y Cabrera (2003 y 2007). Desde esta perspectiva, podemos afirmar la superación de este factor “limitador” de la experiencia.

b) Límites de orden técnico

En esta ocasión nos referimos a la calidad y a la cantidad de información recogida. La presente investigación supera la tecnicidad del trabajo en la medida que se han utilizado diferentes estrategias e instrumentos de recogida de información, tanto de corte cualitativo como cuantitativo, los cuales han sido validados previamente. Cabe mencionar que la gran cantidad de información recogida, tal y como puede observarse en los anexos, ha dificultado la interpretación de la información. No obstante, la utilización de soportes tecnológicos (grabaciones) ha permitido superar las dificultades que algunas estrategias de recogida de información, como la entrevista, habría podido presentar; así como la utilización del soporte informático de datos cualitativos ATLAS-TI V.4.1 para el análisis de la información.

c) Límites derivados del objeto de estudio

La adecuación a los horarios lectivos limita la validación del programa, ya que se requieren actividades en la comunidad. Esta limitación se supera de forma satisfactoria en la medida que contribuye de forma positiva a la experiencia en tanto que se evidencia un compromiso por el propio alumnado que la asume como tarea a realizar.

En segundo lugar, la falta de tiempo en la aplicación del programa imposibilita que el alumnado desarrolle una participación ciudadana plena. Así, si bien es verdad que ha iniciado el proceso, se hubiese necesitado como mínimo un curso de 9 meses para que ésta se ejerciera en profundidad a fin de ver cómo se desarrolla el proyecto. Cabe añadir que nuestros deseos hubieran sido el poder seguir evaluando la permanencia del cambio en el alumnado a largo plazo. No obstante, el hacerlo excedería, académicamente y temporalmente, lo que sería una investigación de tesis doctoral.

A pesar de las limitaciones presentadas en cuanto al objeto de estudio se refiere, cabe mencionar que el éxito de la experiencia conlleva su aplicación en el curso

siguiente (2006-2007). Sin embargo, en el curso 2007-2008 el profesor implicado en la experiencia se traslada de instituto, donde vuelve a aplicar el programa en el nuevo centro educativo. Cabe mencionar que, actualmente, existe un interés desde el Ayuntamiento de Santa Coloma de Gramenet por continuar con la innovación.

Este interés por continuar con el programa por parte del Ayuntamiento se relaciona con la evolución teórica de la participación. Consideramos que los futuros esfuerzos dentro de este ámbito deben dirigirse hacia el trabajo en red desde una perspectiva comunitaria, que consiste en la tarea sistemática de colaboración y complementación entre los recursos locales de un ámbito territorial (Folgueiras, 2005). Es más que la coordinación, es una articulación comunitaria que busca colaborar de forma estable y sistemática, para evitar duplicidades, competencia entre recursos, descoordinación y potenciar el trabajo conjunto.

Además de las limitaciones presentadas, cabe señalar que la muestra reducida de alumnado, si bien puede resultar, a primera vista, una limitación, nosotras la hemos considerado una oportunidad; nos ha permitido recoger la valoración de cada uno de los y las estudiantes.

d) Límites de orden ético y moral

Podemos afirmar, en relación a los resultados obtenidos, que en ningún momento se han traspasado los límites éticos y morales. Creemos no haber faltado el respeto al alumnado como ser humano en su integridad, respetando, en todos los casos, su propio interés en la medida que ha querido implicarse en cada una de las actividades propuestas.

Incluso, se ha tenido presente contar, a priori, con el consentimiento de los permisos del centro que éste solicita a las familias para poder tomar fotografías al alumnado.

Asimismo, y teniendo en cuenta los resultados de la investigación, tampoco hemos superado los límites éticos y morales respecto al alumnado; la investigación no ha conllevado repercusiones negativas en la integridad del alumnado, sino más bien lo contrario.

11.3 Prospectiva

Teniendo en cuenta las conclusiones y las limitaciones expuestas anteriormente, emergen tres vías diferentes de propuestas futuras que se pueden seguir a fin de conseguir el máximo beneficio social:

- Propuesta de programación para la asignatura de “Educación para la Ciudadanía”.
- La formación continua del profesorado en el ámbito de la formación ciudadana.
- Investigaciones orientadas al cambio en otros contextos educativos.

Cada una de estas propuestas se describe a continuación.

Propuesta de programación para la asignatura de “Educación para la Ciudadanía”

El curso 2007-2008 se implanta a nivel estatal la asignatura de Educación para la Ciudadanía en los centros de Secundaria. Esta implantación, como toda innovación, conlleva muchos debates públicos sobre cómo llevarla a cabo, qué contenidos trabajar y de qué manera impartirlos.

En este sentido, entendemos que esta investigación propone una propuesta de programa que puede resultar de gran utilidad para solventar las carencias explicitadas, ya que permite dar respuesta a los grandes objetivos de la asignatura, y que se centran en el desarrollo de la formación de una ciudadanía activa, responsable, crítica e intercultural.

La formación continua del profesorado en el ámbito de la formación ciudadana

Desde la Subdirección General de Formación Permanente y Recursos Pedagógicos del Departamento de Educación de Catalunya se tiene en cuenta la formación permanente en el profesorado de secundaria a través de los Planes de Formación de Zona (PFZ). Estos Planes de Formación de Zona pretenden dar respuesta a las necesidades de formación del profesorado y de los centros para alcanzar unos objetivos de mejora y de cambio de las prácticas docentes o de la organización y el funcionamiento de los centros educativos.

Por lo tanto, resulta imprescindible y necesario que, dadas las necesidades formativas detectadas en el profesorado en torno a las estrategias y metodologías para llevar a cabo la formación de una ciudadanía activa y teniendo en cuenta el nuevo espacio educativo destinado para ello, resulta imprescindible formar al profesorado desde la perspectiva de una formación ciudadanía activa, siendo el programa validado y la metodología que desarrolla una posible propuesta de intervención.

Investigaciones orientadas al cambio en otros contextos educativos

Tal y como se avanzaba en las limitaciones, una propuesta futura de aplicación del programa “Del Centro Educativo a la Comunidad” es la implementación en el contexto no formal, ya que el ejercicio de la ciudadanía, no sólo compete a los jóvenes, sino a la sociedad en general. Desde esta perspectiva, el presente trabajo brinda la oportunidad de una posible investigación futura.

Para terminar nos gustaría resaltar que el GREDI, partiendo de la trayectoria científica en el ámbito de la educación para la ciudadanía, está desarrollando diversas investigaciones, tesis y publicaciones a nivel estatal y local que persiguen profundizar en el desarrollo de las dimensiones claves de una ciudadanía activa, responsable, intercultural y crítica. En concreto, y relacionado con la participación activa, la profesora Gemma Puig está

realizando un trabajo que se desarrolla dentro de las líneas y la filosofía del aprendizaje-servicio en el contexto universitario.

Finalmente, quisiéramos concluir diciendo que:

**LA PARTICIPACIÓN SE CONVIERTE EN UNA OPORTUNIDAD DE
TRANSFORMACIÓN PERSONAL Y SOCIAL DEL INDIVIDUO Y DE LA
SOCIEDAD EN GENERAL**

chapter 11

CONCLUSIONS, LIMITS AND PERSPECTIVE

Introduction

In this chapter we will present the conclusions we have drawn from the research process carried out in the form of final reflections, highlighting the most significant and relevant aspects at both the theoretical and the methodological levels in order to offer a final vision in the light of the results obtained.

In these final pages we will try to expound: some of our reflections around the concept of "*citizen participation*" and of "*service-learning*"; the validation process

of the programme “*From the School to the Community*” and the effects of the programme at the community¹³², school and pupil levels.

We will then address the limits which we found this research to have, and finally the perspective of the participant researcher which has contributed to the development of this study.

11.1 Final Reflections

In the first chapter of this thesis we analysed the construct of citizen participation as it is outlined by a number of authors: Carr y Kemmis (1988), Folgueiras (2005), Lipman (1991), Paul y Elder (2005), Pérez Ledesma (2000), Rebellato (2000) y Schön (1997). The differing conceptions of participation they deploy lay special emphasis on the need to offer education for an active, committed and responsible participation. If we take the idea of Folgueiras (2005: 87), then we understand by participation:

“a citizenship right, a collective social action which generates a sense of commitment and the same time a feeling of shared responsibility which facilitates involvement in decision making, creates opportunities for the development of capacities and favours or expresses a feeling of identity or of community, always insofar as this is put into practice within a framework of equality”.

The writer also highlights in her definition the important of starting from one’s own experiences and those of the other participants. In this way they outline the topics to be dealt with, and thus encourage the establishment of horizontal relations, facilitating an equalitarian dialogue.

In this way active participation becomes:

¹³² Community here can mean the neighbourhood, the school, the classroom, the city, etc. In other words a community in our sense is a group of people who share objectives and common interests and who organise themselves according to a set of rules governing the operation of the community and neighbourliness.

“a social and educational process which seeks change transformation and social improvement, whether on an individual or a collective basis”
Folgueiras (2005: 87).

Taking as our starting point the Folgueiras analysis of the **citizen participation** construct, we have identified four fundamental elements – each inter-related with the others – which transform the concept into a key **tool for social and educational transformation**.

- **participation as a citizenship right**, insofar as the process develops a collective and social action;
- **participation as a responsibility**, to the extent that it implies a commitment and a shared responsibility;
- **participation as a improvement tool**, since it creates opportunities for capacity development, and
- **participation as a necessity**, since it favours the feeling of belonging to a community.

These four elements are both generated and achieved from various levels at one and the same time, and have as their objective an overall understanding. That is to say, an effective citizenship participation is not only born from an individual, not from civil society as a totality, nor from an institution, but rather from the combination of the three; maximising the synergies between each one, and developing in this way all the elements that participation brings with it (Cabrera 2002, Flanagan & Faison 2001 and Yates & Youniss 1998).

Our interest in this approach brings us to consider citizenship participation is an educational context – which, despite the difficulties involved in establishing a participative educational framework in the school, is both necessary and possible – given that the school is the formative public space for the coming (Ianni, 2003). In this sense, and without forgetting that overall understanding

which we have referred to, we would like to ask: **what part can the school play in helping the child to learn and exercise citizenship participation?**

It is, then, when we come to consider the innovative methodological proposal known as **service learning** which gives the key four element framework to structure our thinking about citizen participation. This methodology is characterised by a learning process which transcends the traditional limits of classroom based activity. It is a methodology and a way of learning which is derived from **a new model of the relations between school and community**, one which offers to all those involved in this relation (pupil, teacher, family, community representatives, etc) the **opportunity to develop participative citizenship competences committed to the collective project of creating a society which is more just, more equalitarian, more inclusive and more diverse.**

Service learning may be defined as an educational process which emphasises academic learning linked to some form of community service project. It is in the dual dynamic “academic learning-work in the community” where both parties benefit from a mutual learning process that the power and attractiveness of service learning lays. In order to indicate the key characteristics of service learning we will cite the opinions of three recognised specialists in the field: Exley (2005), Furco (2003) and Tapia (2006). All three authors make important conceptual contributions. Of these contributions we would single out five, which could be considered to define and characterize the service learning methodology:

- *It is student centred*, to the extent that it the student who takes the initiative in learning actions, diagnoses needs, selects the theme or social problem around which the project is organised, plans the necessary actions to be taken, and carries out follow up and project evaluation. The teacher becomes the adviser who accompanies and orients the learning process.

- *It meets a real felt necessity in which* imply an intention of solidarity. Service learning projects take as their point of departure a real need in a community. The student needs to become aware of the needs of the community via a number of sources (newspapers, interviews, surveys, archives, invited speakers, etc) in order to indentify a topic or need around which an activity could be organised. The student becomes involved in some kind of activity whether this be inside an organisation of some type, or whether what is involved are actions planned from within the school itself.

- *It is planned within the curricular programme,* in such a way that the development of the project involves the acquisition and overcoming of previously established learning objectives. Service learning projects not only aim to meet a social need, they also aim to improve the quality of school based learning, which means they have a systematic educational intent. According to Smink and Duckenfield (1998) there are two ways of facilitating the curricular integration of service learning activities: through the elaboration of projects which incorporate learning objectives (from the school to the community) or analyse community needs and develop projects which, if carried out, involve the actualisation of curricular objectives (from the community to the school).

- *Carry out a service learning project* which responds to identified needs in the local environment and which, at one and the same time, encourages the student to develop skills associated with action planning, follow-up and evaluation. Any analysis of a given reality would lose its force, and a great deal of its educational potential for making the student a socially aware citizen if the student did not carry through some kind of practical action as a response to the analysis.

- *Critically reflect* on outcomes and processes during the course of the project in order to bring together the curricular objectives and the service learning

experience. It is precisely this kind of reflection which can allow the student to transcend simple experience and convert it into an opportunity for real learning. Service learning projects should ideally be a seamless process of action-reflection as is envisaged through the concept of experiential learning.

Faced with the challenge of promoting the idea of citizen participation from within the school using the methodology of service learning we have developed the programme *From the School to the Community*.

This programme has the objective of developing *the feeling of belonging to a community, and the exercise of citizenship roles* among secondary school students. In this way we cover two essential dimensions in the condition of being a citizen: promoting a living awareness of community and acquire a group of skills, competences and attitudes which are associated with participation in a community, facilitating in this way a commitment to improve and promote a sense of social responsibility.

The *From the School to the Community* programme is structured in five large modules. Each module develops, starting from a series of activities, a number of specific contents. These activities are carried out in either small or large groups (or in a combination of the two), and take place both inside and outside the classroom in a way which promotes student autonomy. Unlike in the traditional teaching situation, the teacher has more of a support role – in the context of the small group – and a management role – in the larger group – stimulating debate and consultation.

Once the programme has been designed the general objective of the study is decided on.

Evaluation of the programme of education for active citizenship *From the School to the Community*

Evaluation is carried out by means of an **evaluation study** which enables us to articulate, contrast and validate the information coming from both a **variety of information gathering strategies** (observation, interviews,.....) but also from the **various participants in the programme's development** (student, teacher, other teachers in the school, family...) all of whom add value to the process and supply varied and contextualised information.

Turning now to the **Evaluation Plan** which configures the design of this evaluation study, we would highlight two elements: the sample used and the different phases in the development of the study.

As far as the sample goes, the evaluation was carried out in a group of 3^o ESO in a secondary school in Santa Coloma de Gramenet (Barcelona). This group was characterised by its lack of interest in traditional forms of study, and for a high level of conflict and absenteeism.

The choice of centre was taken using criteria of accessibility and interest in the implementation of the programme. The school selected fulfilled both criteria, in particular since one of the teachers in the school participated in the programme design and was the tutor of the chosen group. This meant interest in evaluating the programme, as well as full and free and full access to the school and the group were guaranteed from the outset.

The school chosen has a reputation for being an innovative and active one, being itself a living testimony to the projects which are carried out there; with sensitivity towards diversity and a positive attitude to processes of continuous evaluation which is complete, diversified, coherent, integrative and reciprocal. This institution covers both stages in secondary education - both compulsory and post compulsory - although our study fell entirely within the compulsory stage.

The study is carried out **in three stages**: initial evaluation, the process itself and the analysis of the results. In each of the stages the objectives, instruments, strategies and information sources are outlined in detail.

In the **initial evaluation** had the following objectives:

- Adapt the programme with the needs and interest of the school.
- Analyse the initial viability of the project and examine the possibilities of carrying it out in practice and confirm that the basic requirements needed to carry the programme through to its conclusion are fulfilled.
- Analyse the initial state of the student sample in terms of the key dimensions of the programme.

In order to carry out this evaluation we applied the following **instruments and information gathering strategies**: document analysis, field diary, interview, classroom dynamics and questionnaires coming from different *sources of information*: documentation from the school, head of school, student tutor, students.

In relation to the **programme tuning process**, we observed a coincidence between: the educational principles and the regulations governing the operation of the school, and the objectives of the programme. This aspect was a motivation when it came to applying the programme, both for the centre (insofar as it made possible education for active citizenship and gave a response to the specific needs of the group or class) as it was for the researcher (insofar as it enabled her to participate in the process of programme validation).

The interest and the motivation of the school in applying the programme, facilitated and promoted both the human resources needed (disposition of the school head, as well as of the tutor and other members of the educational staff), as well as the materials (use of formal and informal spaces, consumable

resources, audiovisual devices, etc). These elements constitute the key aspects which guarantee **the viability of the programme for application in the school**.

Evidently the interest the centre shows for the programme, and in particular for its application among those attending the school is the result of an identified need, namely the characteristics of the group or class. In the initial stage, when the instruments and diagnostic strategies necessary to identify the **initial state** of the student sample were applied, one evident factor was very clear – the general lack of awareness of the basic principles associated with the exercise of active citizenship.

The **objectives** set for the **evaluation of the process** were the following:

- Assess the feasibility of programme implementation, analysing the level of adequacy between the practical aspects, the theoretical framework and the design plan.
- Assess the achievements that were getting.

In order to achieve this number of **instruments and strategies for collecting and storing information** were used, including a field diary, interviews, student portfolios and questionnaires. The information collected came **from a variety of different sources**, including students, teachers and families. The objectives covered at this stage were:

As far as the **feasibility of the programme** is concerned, the sequence envisioned in the design was applied. All the modules were carried out, although the second module was not explored extensively. The reason for this were the extensive knowledge the students already had of the community, the need to apply in practice the theoretical content of the project, the level of motivation they showed for moving beyond the school environment. The latter was particularly evident given that the opportunities they had for external

visits and excursions were limited by the perceived level of problematic behaviour. The programme itself demanded activity in the community and this part was highly valued by the students themselves.

Regarding the **achievements** that we were getting, it was possible to observe, as the programme application advanced, that the involvement and enthusiasm of the students increased. In particular they developed skills for self organisation, improved their relations with others, and their level of interpersonal communication; helped them develop more assertive communicational strategies, as well as promoting their level of self esteem, on both an individual and a group level. There was also a notable improvement in the level of commitment and responsibility displayed by the students, while their level of absenteeism declined.

The acquisition of these achievements also leads to a change of atmosphere in the classroom. Students became *active and functioning members* of their own group, which gave them more *self confidence and recognition both as an individual and as part of a group*; the classroom became *a more harmonious environment*, which produced a greatly improved group identity, and lead to a much higher level of group and community belonging.

In order to better understand this improvement it is worth outlining in detail some of the key elements: the establishment of a “non-contaminated” relation between the group and the researcher, the recognition of the academic and attitudinal achievements of the group, as well as the dynamics of the programme itself in that it promoted *positive, solidary relations of confidence* through the development of skills and confidences for communal life and citizenship participation.

In **evaluating the results** we set the following **objectives**:

- Understand the changes which the application of the programme produces in the students, both in the school and in the community.
- Identify “good practices” in order to facilitate the optimum development of the programme for future application.

In pursuit of these objectives the following **instruments and strategies** were used in the **information gathering process**: field diary, student portfolios, and the questionnaire which was administered to both students and teachers as **information sources**.

The **changes attained among the students** concern both the acquisition of citizenship **competences** – the recognition of the value of working together with others, the development of specific skills (such as the improvement of social skills a deliberative capacity and academic skills) as well as awareness of the importance of participating as a citizen – such as the development of **values** – responsibility and respect for others. Such competences and **values** result in an improvement in overall **behaviour** given that the students show a higher level of interest and involvement both in their academic work and in achieving a solution to interpersonal or intergroup conflicts.

It should also be pointed out that the students themselves tend to attribute these improvements to the specific characteristics of the service learning methodology, as well as to the opportunities for reflection which the programme promotes.

As regards the **changes** which the programme generates within the **school and the community**, it should be stressed that the activities contained in the programme came to be seen as a **possible framework for developing educational initiatives** in the school. The experience also resulted in a more

positive evaluation of the teacher/tutor on the part of other members of school staff. The teacher also showed interest in **repeating the programme** in the next academic year.

With respect to “**good practices**” we have concentrated on those aspects which are related to the successes and/or barriers which are encountered in connection with the community, the centre and the student. As far as the **key elements** which favour or otherwise the **success** of the project go we have emphasised, at the community level, the **positive response of the Youth Councillor**, who promotes **socially responsible attitudes** among the young people towards the projects being varied out. At the school level we draw attention to the **adequacy** of the programme objectives with the educational principles of the school; **the motivation and the interest** displayed by the centre towards the programme and the degree of **facilitation and the availability of both material and human resources**. And, as far as the student goes, it is important to emphasise the **methodological dimension** of the programme insofar as it favours an improvement in student relations and in the atmosphere in the classroom.

In terms of the **difficulties** which arose, these were resolved without a great deal of difficulty, and normally were associated with relations with the school and with the community. In the case of the community we found some difficulties in ensuring the **continuity of projects** initiated by the students, while in the school the programme was carried out as part of one **curricular unit** (ESO, level 2), which implied a change across the whole school timetable, with the need for a more **flexible timetable**, since without this the activities outside the centre would have been made much more difficult. This issue was resolved at the school level, since the cooperation of the whole educational community was required to find the necessary solution.

Our experience with all these problems has led us to be able to formulate a number of **basic conditions** for ensuring the successful application of the programme in the future. In the first place, it is essential that the school disposes of an **underlying educational philosophy** which is compatible with the **key dimensions of the programme**. In the second place, the institution needs to have **the necessary participative spaces**, to the extent that it is feasible to talk about applying the programme in the context of a given learning community, in terms, for example, of timetable flexibility, and the ability to harmonise the programme to the needs of the student group and the community in question.

Finalising the process of research evaluation, we think it is important to point out the **evaluative dimension** of the programme in itself. In this sense, the results obtained have reinforced the **validity and coherence** of the theoretical foundations which underlie the concept of service learning, and in particular the **relevance of the methodology** of service learning to the proposal to encourage **active citizen participation**.

By way of final conclusion, we will now identify and explain the three **key dimensions** which we consider form the **final contribution** of this research. These dimensions cover the objectives of the programme and synthesise the achievements attained by the students:

- a) Strengthening of the natural support networks
- b) Preparation for active and responsible citizenship
- c) Development and strengthening of individual and group identities.

a) Strengthening of the natural support networks

In this respect we can decisively conclude that the programme produced a notable improvement in relations between the students themselves, and in

particular in terms of their ability to recognise the **value of collective action**. Group work enabled them to enter a learning process which implied a far better knowledge of their own community. At the same time, and as Ichilov (2003) suggests, such processes involve the development of capacities for expression, discussion, deliberation, the negotiation of differences, and the resolution of conflicts, and in this way generate an inclusive space which improves group functioning and mutual understanding.

At the same time we have been able to see how work in small and large groups is able to generate **collaborative dynamics** between group members, where the emphasis moves to the importance of learning to live and work jointly with others rather than in competitiveness (Camps, 1998). This collaboration enabled the students to foment **mutual help** living it as beneficial. Thus, as Novella (2005) argues working in a collaboratively implies projecting and constructing at one and the same time.

The programme was has developed, by means of group work, two key aspects which may be considered essential for the creation of an inclusive space: **the capacity for collaboration and mutual help between students, favouring in this way a better classroom environment**.

b) Preparation for active and responsible citizenship

The programme permitted the student to experience democratic processes in the micro context of the classroom, generating an active and responsible citizenship, which respects both the norms of communal life and developing faculties of critical judgement and social skills.

This becomes evident once the **specific citizenship skills** are unbundled: the students acquired social skills like speaking in public and learning to organise better, and, in relation to contents, they learnt to gather and present statistical

data, to construct historical narratives, to identify the elements which constitute the culture of a given neighbourhood, to use internet to conduct information searches, etc; they **participated as citizens** to the extent that they discovered new activities to engage in their neighbourhoods during their spare time: they learnt to analyse the needs of their communities, how to approach the local authorities etc. valuing the importance of participation in a democratic society; how to develop a set of **own values** as part of a process of active, responsible critical and intercultural citizenship such as cooperation, intercultural dialogue, responsibility and respect for peers.

These values are displayed in **behaviour**, such as the interest in work, the level of group involvement, personal effort, positive conflict management and the skills needed to achieve consensus; in following the **rules** and the routines of the class, which reflect a philosophy of just and equalitarian treatment, and a strong **feeling of belonging to a community**.

In this way, this second dimension (preparation for an active and responsible citizenship) is directly related with the previous one (strengthening of natural networks of support). As Novella (2005) asserts, the promotion of the natural support networks between students encourages the establishment of values, the development of skills and the acquisition of knowledge. Thus the development of common norms and values facilitates an improved level of group cohesion and involvement in the community, and encourages group identification making communal life more cohesive both at the level of the classroom and the community (Bartolomé and Marín, 2005).

c) Individual and group identity

The student lives the experience of the programme and the community action process with a feeling of success, one which adds to the self esteem of both the individual and the group and, in some cases even to the point of opening up plans for further academic progress previously none existent,

As regards **individual identity**, it is worth mentioning that the programme encourages a positive feeling of self esteem among students insofar as it develops the latent potential of the student as translated into social skills (expressing their ideas) and academic skills (written and artistic expression). It also promotes companionship as a value and as a cooperative attitude, as explained in connection with the previous dimension. In this way both the development of the potential of the student as a value and an attitude which this promotes generates on the one hand more security in themselves and an improved level of confidence; and on the other, the students offer each other mutual support to the extent that this is necessary to carry out the tasks they are good at (potential), and in this way achieving positive recognition.

Thus we can say that the programme promotes empowering processes among students in terms of their self awareness and confidence with a positive impact over their level of social capital. This aspect also helps them to identify and resolve the needs of others, strengthen in the process communities and the individual identities of their members.

Following this line of reasoning Johnston, Laraña and Gusfield (1994) draw attention to the role of collective emotions in the development of individual identity as an important nuclear component in the construction of **group identity**. This identity is formed through a process of individual definition of the shared situations where members of a group become aware of the fact they belong to that group. This was clear in our study to the extent that the student perceived the classroom as a unit of communal life where they became able to express themselves with growing freedom and confidence.

As a result we conclude that this dimension confirmed that the programme encouraged the development of both individual and group identity between students by generating an affective bond between them.

Alongside these three key dimensions which testify to the development of a sense of active citizenship among the students in the context of the programme validation process, it is also worth highlighting the **adequacy of the service learning methodology** insofar as:

- It allowed the student to experience democratising processes which encouraged their participation and the recognition of their needs and interests, strengthening in the process the feelings and exercise of citizenship.

- Accentuated those values and citizenship practices which associated with the concept of citizenship: commitment, intercultural dialogue, mutual respect, responsibility, equity and social justice. In this way the expression citizenship is used in a broad sense emphasising associated characteristics such as intercultural, active responsible and critical.

- It stressed the dimension of citizenship as a process which is constructed via the process of putting it into practice, through meeting others, working together and acting as a citizen.

- It promotes the involvement of the student in tasks and activities that require participation and responsibility en decision making processes, in this way transforming the school into a privileged space of citizenship learning.

In this way it is possible to say that service learning as a methodological strategy for promoting the programme provides a harmonisation framework which provides meaning and coherence to the group of objectives, contents and activities which form the core of the educational programme of citizenship participation. That is, to the extent that the programme is more practical than theoretical, more conceptual than routine and more responsible and committed

with a process of social transformation than simple information transmission mechanism.

Finally, and recovering the definition of participation advanced by Folgueiras (2005) which we started with, we believe we have demonstrated that the programme promotes **participation as a right, a responsibility, an instrument for improvement and a need**, considering it as **an effective tool for educational and social transformation**.

11.2 Limits

The complex nature of the modern educational reality – diverse, complex, and ever changing – is subject to limits and obstacles which cannot be ignored or forgotten (Mateo, 2001).

Below, and following the line of argument presented by the above author, we offer an analysis of the various factors involved which confirm the level of fulfilment.

a) Environmental Limits

These refer to the contextual situations and the characteristics of the individuals which may affect the results of the study, conditioning the interpretation of the results and implying the need for prudence in drawing conclusions.

In our study, the fact that the programme was applied in the classroom was a determining characteristic. If service learning implies different levels of integration (Bhaerman, Cordell and Gómez, 1998), with the level of curricular unity being one of these, it is essential to proceed with caution when thinking about applying the programme at other levels of integration.

A second aspect also implies the prudent extrapolation of data, namely the fact that the programme was applied in a context of formal education. If this programme can readily be applied in a non formal context, as we have explained in the section on application contexts for service learning (chapter III), the results obtained here strictly apply to a formal context.

Another limiting factor when it comes to interpreting our results was the absence of cultural diversity, given that the group studied was essentially a monocultural one. However, even if there was no evident cultural diversity in the group, the defining characteristics of the class were representative of a broader diversity: the learning rhythms, levels of problematic behaviour, school absenteeism rates, and interests and needs of the group were all extremely diverse when compared with other groups of students in the same centre.

Despite this, and returning to the intercultural approach which we spoke of earlier, we consider the responsibility for active, intercultural participation to be a task which confronts all citizens, immigrants, non immigrants, women, men, young people, adults, etc. (Bartolomé and Cabrera (2003 and 2007). From this perspective we can assert that the programme decisively overcame the limitations of the group composition.

b) Technical Limits

We refer here to the limits (both in quantity and quality) of the information gathered. The research overcame some of the inherent limits by using a variety of different (previously validated) strategies and instruments for information gathering, both in terms of quantitative and qualitative information. We should also mention the large quantity of information which was collected (as can be seen from the appendix to this work) which make the task of interpretation more difficult. Despite this, the use of technical support devices (recordings) permitted us to overcome the difficulties that some of the strategies (interviews,

for example) would have presented; the use of IT resources for analysing quantitative data (such as ATLAS-TI V.4.1) was also invaluable.

c) Limitations Associated with the Study Object

The coordination of the teaching timetable with the community one was also a limit. This problem was largely overcome since it became an advantage rather than an obstacle given that it became a measure of the commitment of the student to the task which was to be carried out.

Secondly, time limits of the programme application made it unrealistic to observe the complete citizenship development process in the individual student. So although it was possible to observe the beginnings of the process, a complete nine month course would have been necessary to observe the longer term process. We should point out that we would have preferred to be able to follow the process over a longer time scale, but doing so would have taken us beyond (both academically and temporally) the framework of a doctoral research thesis.

Despite these limits, we should mention that the feeling of success and momentum generated by this initial application led to the programme being repeated in the following academic year (2006-2007). However, the tutor involved then changed centre, with the outcome that the programme was applied in the new destination school. The Town Hall of Santa Coloma de Gramanet is now actively considering continuing with this initiative.

This interest in continuing with the programme on the part of the local authority is also related to the theoretical evolution of the idea of participation. We consider that future effort in this area should be directed towards network strategies from a community perspective, and a systematic process of collaboration and complementary activity between the various local organisations involved (Folgueiras, 2005). Coordination is a community structure which seeks the collaboration in a stable and systematic form,

avoiding duplication and competition for resources in order to make the common process more effective.

In addition to the limits already mentioned, we should point out that the small student sample –which might at first sight be considered to be a limit– was in fact converted into a virtue, allowing us to carry out an in depth study, examining the individual impact on each and every one of the students.

d) Ethical and Moral Limits

We can assert, as far as the results obtained go, that in no way were the normal moral or ethical norms of research exceeded. We believe we in no way infringed the necessary level of respect which is owing to each and every student as a human being, and we respected in every case the individual interest of the student insofar as he or she expressed the will to participate in the activities proposed.

This ethical commitment went as far as ensuring, previously, the consent of the families concerned to have their children interviewed and photographed.

In the same way, and bearing in mind the results of the study, we have not infringed the ethical limits of respect for the student; the study has had no negative consequences for the integrity of the student, indeed the outcome has been precisely the opposite.

11.3 Perspectives for the Future

Bearing in mind the conclusions and limitations previously expounded, we feel three lines of future investigation can be identified in order to extract the maximum social advantage from this study.

- Proposal of a programme for the subject “Citizenship Education”.
- Continuous training for teaching staff in the area of citizenship education.
- Research directed towards change in other educational contexts.

Each of these proposals is outlined below.

Proposal for a programme for the subject “Citizenship Education”

During the academic year 2007 – 2008 the subject Citizenship Education was introduced at the national level in Spain for all secondary schools. This decision, as with all forms of curricular innovation, lead to considerable public debate over how to implement the initiative, which contents to include and which delivery strategies were the most appropriate.

In this sense, we take the view that the present research constitutes one possible programme proposal that can be of considerable help for those who are attempting to implement the decision, since it allows a school to give a very concrete response to the subject objectives given that it is centred on the development of an active, critical, responsible intercultural citizenship.

Continuous Training For Teaching Staff In the Context of Citizenship Education

The relevant public authority in Catalonia (the *Subdirecció General de Formació Permanente y Recursos Pedagógicos del Departamento de Educación de Catalunya*) has responsibility for the continuous education of teaching staff as part of its training initiatives (the *Planes de Formació de Zona*). These initiatives are a response of the relevant authorities to the identified needs of school teaching staff and are implemented as part of their responsibilities to achieve the objectives of improvement and change in in teaching practice and school organisation.

As a result it is both essential and necessary that the training needs identified in connection with the strategies and methodologies which form part of active citizenship education programmes, and bearing in mind the new educational space which has been created around these, be catered for, given the fact that this is a validated programme and that the methodology it deploys forms part of one possible intervention strategy.

Research Oriented Towards Change in Other Educational Areas

As outlined in the section on programme limitations one future proposal for applying the educational proposal *From The School To The Community* is that of transferring it to the context of non formal education, given that the exercise of citizenship is not only a question which concerns young people, but also society as a whole. From this point of view the present study opens up the possibility of future lines of research.

In concluding we would like to express our thanks to the research group GREDE, which specialises in areas of citizenship and intercultural education, and whose support has been invaluable in carrying out this study. The group is in the process of developing various research projects, theses and studies at both the local and national level, in an attempt to deepen our understanding of the key dimensions involved in the development of active, critical intercultural education. In particular, and related with citizen participation, the teacher Gemma Puig is researching in the methodology and philosophy of service learning within the university context.

Finally we would like to conclude by saying:

**PARTICIPATION IS AN OPPORTUNITY FOR THE SOCIAL AND
PERSONAL TRANSFORMATION OF BOTH THE INDIVIDUAL AND
SOCIETY**

b BIBLIOGRAFÍA

- Ainscow, M., Hopkins, D. y Soutworth, M. (2001). *Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes*. Madrid: Narcea.
- Allen, M.G. & Stevens, R.L. (1998). *Middle grades social studies. Teaching and learning for active and responsible citizenship*. Boston: Allyn and Bacon.
- Avashia, N. (Comp.) (2002). *University of Wisconsin-Madison Service Learning and Community-Based Research. Manual for Faculty and Instructional Staff*. Madison: University of Wisconsin-Madison.
- Banco Mundial (1995). *Dimensiones de género en el desarrollo rural*. [En línea]. Disponible en:

http://www.guiagenero.com/GuiaGeneroCache%5CPagina_Decisiones_000356.html [Consulta: 1 de junio 2006].

Banco Mundial (2001). *Taller Regional sobre Empoderamiento y Desarrollo Inclusivo*. [En línea]. Disponible en: <http://www.bancomundial.org/foros/lessons.htm> [Consulta: 20 de enero de 2008].

Banco Mundial (2002). *Empoderamiento - Banco Mundial: Poverty Net*. [En línea]. Disponible en: www.woldbank.org/poverty/spanish/empowerment [Consulta: 12 de agosto 2006].

Banks, J. (1997). *Educating citizens in a multicultural society*. New York: Teachers College.

Barber, B. (1998). *Un lugar para todos. Cómo fortalecer la democracia y la sociedad civil*. Paidós: Barcelona.

Bárcena, F. (1997). *El oficio de la ciudadanía. Introducción a la educación política*. Barcelona: Paidós.

Bartolomé, M. (1982). *Escuela-Comunidad: hacia una interacción dinámica*. Madrid: Narcea.

Bartolomé, M. (1997). Panorámica general de la investigación sobre educación intercultural en Europa. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 15 (1), 7-28.

Bartolomé, M. (2002). Educar para una Ciudadanía Intercultural. En M. Bartolomé (Ed.). *Identidad y Ciudadanía: Un Reto a la Educación Intercultural* (pp. 131-161). Madrid: Narcea.

Bartolomé, M. (2004). Educación intercultural y ciudadanía. En J. Jordán, X. Besalú, M. Bartolomé, T. Aguado, C. Moreno y M. Sanz. (Coord.). *La educación del profesorado en Educación Intercultural* (pp. 93-112). Madrid: MEC.

Bartolomé, M. y Cabrera, F. (2003). Sociedad multicultural y ciudadanía: hacia una sociedad y ciudadanía multiculturales. *Revista de Educación, número extraordinario ciudadanía y educación*, 33-57.

Bartolomé, M. y Cabrera, F. (Eds.) (2007). *Construcción de una ciudadanía intercultural y responsable. Guía para el profesorado de Secundaria*. Madrid: Narcea.

Bartolomé, M., Cabrera, F. y Sandín, M.P. (2007). Educación ciudadana en el currículo. En Bartolomé, M. y Cabrera, F. (Eds.). *Construcción de una ciudadanía*

- intercultural y responsable. Guía para el profesorado de Secundaria* (pp. 53-76). Madrid: Narcea.
- Bartolomé, M., Folgueiras, P., Massot, I., Sabariego, M. y Sandín, M.P. (2003). *¿Construimos Europa? El sentimiento de pertenencia desde una Pedagogía de la inclusión*. Madrid: Comunidad de Madrid/Conserjería de Educación.
- Bartolomé, M. y Marín, M.A. (2005). Las identidades cívicas y culturales: ejes clave para la construcción de una ciudadanía intercultural. En S. Sacavino (Coord.). *Identidad (es) y Ciudadanía Intercultural desafíos para la educación*. [CD] Brasil: Consejo de Cultura.
- Basagoiti, M. y Bru, P. (2000). "Mira quien habla": el trabajo con grupos en la IAP. En T. Villasante, M. Montoñés y J. Martí (Eds.). *La investigación social participativa. Construyendo ciudadanía/1* (pp. 119-136). Barcelona: El viejo Topo.
- Bauböck, R. (1999). Justificaciones liberales para los derechos de los grupos étnicos. En S. García y S. Lukes (Comps.). *Ciudadanía: justicia social, identidad y participación* (pp. 159-193). Madrid: Siglo XXI.
- Bell, C. (1992). *Ritual Theory, Ritual Practice*. New York: Oxford University Press.
- Bender, G. (2007). *Teacher Student Perceptions and Attitudes Regarding Community Service-Learning Before the Integration into the Curriculum*. Panel in The First International Conference on Service-Learning in Teacher Education. Bruselas, 5-7 julio (paper).
- Bender, G. y Ferreira, R. (2007). *Integrating Service-Learning in the Curriculum of Postgraduate Courses at a South African Higher Education Institution: Theory and Praxis in Education*. Workshop in The First International Conference on Service-Learning in Teacher Education. Bruselas, 5-7 julio (paper).
- Bendit, R. (2007). Escuela y servicio comunitario en Alemania y otros países europeos. En CLAYSS (Comp.). *Antología 1997-2007. Seminarios Internacionales "Aprendizaje y Servicio Solidario"* (pp. 195-218). Buenos Aires: CLAYSS.
- Benito, M. (2005). *Active Civic Participation of Immigrants in Sweden*. [En línea]. Disponible en: <http://www.uni-oldenburg.de/politis-europe/download/Sweden.pdf> [Consulta: 15 de octubre 2006].

- Berger, C. (2004). *The Complete Guide to Service Learning: Proven, Practical Ways to Engage Students in Civic Responsibility, Academic Curriculum, and Social Action*. Minneapolis: Free Spirit Publishing.
- Bhaerman, R., Cordell, K. & Gomez, B. (1998). *The Role of Service-Learning in Educational Reform*. Needham Heights, MA: Simon and Schuster.
- Billig, S.H. & Furco, A. (2002). Research agenda for K-12 service-learning: A proposal to the field. In A. Furco & S. Billig (Eds.). *Service-Learning: The Essence of the Pedagogy* (pp. 245-267). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Billig, S., Root, S. & Jesse, D. (2005). The Impact of Participation in Service-Learning on High School Students' Civic Engagement. *Circle working paper 33*. [En línea]. Disponible en: <http://www.civicyouth.org/PopUps/WorkingPapers/WP33Billig.pdf> [Consulta: 21 de diciembre de 2005].
- Böhnisch, L., Gängler, H. y Rauschenbach, T. (1991). *Handbuch Jugendverbände. Eine Ortsbestimmung der Jugendverbandsarbeit in Analysen und Selbstdarstellungen*. Weinheim: Juventa Verlag.
- Bottoms, G., & Webb, L.D. (1998). *Connecting the curriculum to "real life." Breaking Ranks: Making it happens*. Reston, VA: National Association of Secondary School Principals.
- Briceño, M. (2003). ¿Por qué fracasan los proyectos tecnológicos educativos en las universidades venezolanas? Análisis de un caso: Universidad Simón Rodríguez. *Arbitraje*, 1 (2), 39-49.
- Brohman, J. (1996). *Popular development; rethinking the theory and practice of development*. Oxford: Blackwell.
- Cabrera, F. (2000). *Evaluación de la formación*. Madrid: Síntesis.
- Cabrera, F. (2002). Hacia una nueva concepción de la ciudadanía en una sociedad multicultural. En M. Bartolomé (Ed.). *Identidad y Ciudadanía: Un Reto a la Educación Intercultural* (pp. 79-104). Madrid: Narcea.
- Cabrera, F. (2007). Elaboración y evaluación de programas en Educación para la ciudadanía. *Revista de Pedagogía*, 59 (2-3), 375-400.

- Cabrera, F., Campillo, J., Del Campo, J. y Luna, E. (2007). Del centro educativo a la comunidad: materiales para el desarrollo de una ciudadanía activa. En M. Bartolomé y F. Cabrera (Eds.). *Construcción de una ciudadanía intercultural y responsable. Guía para el profesorado de Secundaria* (pp. 77-140). Madrid: Narcea.
- Cabrera, F. y Luna, E. (2008). Diálogo escuela-comunidad: el aprendizaje-servicio. En Soriano, E. (Coord.). *Educación para la ciudadanía intercultural y democrática* (pp.191-226). Madrid: La Muralla.
- Camps, V. (1998). *Educación en valores: un reto educativo actual*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Castells, M. (1997). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. (volumen 2). Madrid: Alianza editorial.
- Castells, M. (2003). *La era de la información. El poder de la identidad*. (volumen 2). Madrid: Alianza editorial.
- Chapin, J.R. (1998). Is service learning a good idea? Data from the National Longitudinal Study of 1988. *The Social Studies*, 89, 205-211.
- Comisión Europea (2007). *Learning for Active Citizenship. Dirección General de Educación y Cultura. Final Report submitted by GHK*. [En línea]. Disponible en: <http://ec.europa.eu/education/doc/reports/doc/citizensedu.pdf> [Consulta: 9 de septiembre de 2007].
- Consejo de Europa (1999). *Declaration and programme on education for democratic citizenship, based on the rights and responsibilities of citizens*. C.M. (99) 76. Estrasburgo: Council of Europe.
- Cornwall, A. y Gaventa, J. (2001). Bridging the gap: citizenship, participation and accountability. *Notes*, 40, 32-35.
- Cortina, A. (1998). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza Editorial.
- Croft, S. y Beresford, P. (1996). The Politics of Participation. En D. Taylor (Ed.). *Critical Social Policy: A reader* (pp. 175-198). London: Sage.

- D'Adamo, O., García, V. y Montero, M. (Comp.) (1995). *Psicología de la acción política*. Buenos Aires: Paidós.
- D'Angelo, O. (2003). *Participación y empoderamiento en el Proyecto social emancipatorio*. [En línea]. Disponible en: <http://168.96.200.17/ar/libros/cuba/angelo15.rtf> [Consulta: 18 de mayo de 2006].
- Daniela, D. (2007). *Education as Critical Citizenship: The Bed Honors Module in ABET*. Round table session in The First International Conference on Service-Learning in Teacher Education. Bruselas, 5-7 julio (paper).
- Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender*. Barcelona: Ariel.
- De la Torre Díaz, F.J. (2003). De la integración al diálogo. Un paso necesario en la inmigración. En I. Miláns, E. Madrazo y F.J. De la Torre Díaz (Coords.). (2003). *Migraciones y desarrollo humano* (pp. 9-44). Madrid: Dykinson.
- Del Rincón, D., Arnal, J. Latorre, A. y Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.
- Dewey, J. (1966). *Democracy and Education. An introduction to the philosophy of education*. New York: Free Press. (Versión original 1916).
- Dewey, J. (1976). La escuela y la sociedad. *Middle Works of John Dewey* (1976), 1, 1-109. (Versión original 1899).
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Morata. (Versión original 1953).
- Dirks, F. (1993) The challenge of community building. In S. Sagawa and S. Halperin (Eds.). *Vision of service. The future of National and Community Service Act*. Washington DC: National Women's Law Center and American Youth Policy Forum.
- Dominelli, L. (1999). Community, citizenship and empowerment. *Sociology*, 33 (2), 441-446.
- Donoso, T. y Massot, M.I. (1999). La dimensión europea en los estudiantes de secundaria. En AAVV. *Nuevas realidades educativas, nuevas necesidades metodológicas*. Málaga: Universidad de Málaga. Centro de ediciones de la Diputación Provincial de Málaga.

- Duckenfield, M. & Swanson, L. (1992). *Service Learning: Meeting the Needs of Youth at Risk*. Clemson, SC: National Dropout Prevention Center.
- Escámez Sánchez, J. (1998). Valores emergentes y los derechos humanos de la tercera generación. *Revista española de pedagogía*, 211, 437-456.
- Escudero, T. (2003). Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *RELIEVE*, 9 (1), 11-43.
- Evertson, C.M. & Green, J.L. (1989). La observación como indagación y método. En M.C. Wittrock (Ed.). *La investigación de la enseñanza, II: Métodos cualitativos y de observación* (pp. 303-407). Barcelona: Paidós.
- Exley, R.J. (2004). A Critique of the Civic Engagement Model. In B. Speck & S. Hoppe (Eds.). *Service-Learning: History, Theory, and Issues* (pp.85-97). Westport, Connecticut: Praeger Publishers.
- Eyler, J., Giles, D., Stenson, C. & Gray, C. (2001). *At a Glance: What We Know About the Effects of Service-Learning on College Students, Faculty, Institutions and Communities, 1993-2000*. Vanderbilt, Michigan: Vanderbilt University Press.
- Fawcett, S., White, G., Balcázar, F., Suárez-Balcázar, Y., Mathews, R.M., Paine-Andrews, A., Seekins, T. & Smith, J.F. (1994). A contextual behavioral model of empowerment: Case studies involving people with physical disabilities. *American Journal of Community Psychology*, 22 (4), 471-496.
- Ferreiro, R. (1998) *El ABC del aprendizaje cooperativo: una alternativa a la educación tradicional*. [México](#): S.E.P.
- Ferreira, R. (2007). *Reflecting on a Service-Learning Experience: Voices of Master Students in Educational Psychology*. Panel in The First Internacional Conference on Service-Learning in Teacher Education. Bruselas, 5-7 julio (paper).
- Flanagan, C., Bowes, J., Jonsson, B., Csapo, B., & Sheblanova, E. (1998). Ties that bind: Correlates of adolescence civic commitment in seven countries. *Journal of Social Issues*, 54 (3), 457-475.
- Flanagan, C. & Faison, N. (2001). Youth civic development: Implications of research for social policy and programs. *Social Policy Report*, 15 (1), 3-14.

- Folgueiras, P. (2005). *De la tolerancia al reconocimiento: un programa de formación para una ciudadanía intercultural*. [En línea]. Disponible en: <http://www.tesisexarxa.net/TDX-0613107-120403/> [Consulta: 23 de junio de 2006].
- Fox, D.J. (1981). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: EUNSA.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI
- Freire, P. (1971). *La educación como práctica de la libertad*. Bogotá: Siglo XXI.
- Freire, P. (1976). *Pedagogía del oprimido*. España: Siglo veintiuno editores.
- Freire, P. (1977). *La educación como práctica de libertad*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (1979). *Educación y cambio*. Buenos Aires: Búsqueda.
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación: cultura, poder y liberación*. Madrid: Paidós.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure.
- Fukaya, K. & Sarkar, M.R. (2007). *Creating Schools That Learn Through Delivering Japanese Lesson Study*. Panel in The First International Conference on Service-Learning in Teacher Education. Bruselas, 5-7 julio (paper).
- Fundación Kaleidos.red (2003). *Plan estratégico y participación. Equipamientos municipales de proximidad*. Gijón: Ediciones Trea.
- Furco, A. (1996). Service Learning. A balanced approach to experiential Education. En B. Taylor (Ed.). *Expanding Boundaries: Service and Learning* (pp. 2-6). Washington, DC: Corporation for National Service.
- Furco, A. (2003). Issues of definition and program diversity in the study of service-learning. In S.H. Billig & A.S. Waterman (Eds.). *Studying Service-Learning: Innovations in Education Research Methodology* (pp. 13-33). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Furco A. y Billig, S.H. (Eds.) (2002). *Service Learning. The essence of the Pedagogy*. Greenwich, C.T.: Information Age Publishing.
- Ghai, D. (1989). Participatory Development: Some Perspective from Grass-Roots Experiences. *Journal of Development Planning*, 19, 215-246.

- Gil, J. (1994). *Análisis de datos cualitativos. Aplicaciones a la investigación educativa*. Barcelona: PPU.
- Giroux, H. & McLaren, P. (1989). (Ed.) *Critical Pedagogy, the State, and the Struggle for Culture*. New York: State University of New York Press.
- Goetz, J.P. y Lecompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Evaluación del diseño etnográfico*. Madrid: Ediciones Morata.
- González, O. (2008). *Cap a un currículum intercultural a Primària. La investigació-acció com a metodologia i la cançó com a desencadenant del canvi*. [En línea]. Disponible en: <http://www.tdx.cat/TDX-0731108-121651> [Consulta: 25 de noviembre de 2008].
- Grande, J.M., Marín, M., Gil, M. y Pons, J. (1996). Participación y sentimiento de pertenencia en comunidades urbanas. *Revista de treball social*, 141, 32-48.
- Gray J., Ondaatje, E., Flicker, R., Geschwind, S. & Goldman, C. (1999). *Combining Service and Learning in Higher Education: Evaluation of the Learn & Serve America, Higher Education Program*. Santa Monica, CA: Rand.
- Gribble, D. (2006). *En una escuela democrática, niños y adultos toman decisiones juntos*. [En línea]. Disponible en: http://www.nodo50.org/tortuga/article.php3?id_article=3546 [Consulta: 15 de abril de 2006].
- Griggs, R.A. (1994). Ethnicity Vs Nationalism - the European Nations, Research and Exploration. *National Geographic*, 10 (3), 259-265.
- Guarro, A. (1996). Cultura Democrática, Curriculum democrático y LOGSE. En M. Lorenzo y A. Bolívar (Eds.). *Trabajar en los márgenes. Asesoramiento, formación e innovación en contextos educativos problemáticos* (pp. 13-43). Granada: Instituto de Ciencias de la Educación.
- Guba (1989). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J. Gimeno Sacristán y A. Perez Gómez (Eds.). *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 148-165). Madrid: Akal.
- Habermas, J. (1991). *Teoría de la acción comunicativa I*. Madrid: Taurus.
- Habermas, J. (1992). *Teoría de la acción comunicativa II*. Madrid: Santillana.

- Habermas, J. (2002). *La inclusión del otro. Estudios de teoría política*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Halsey, A.H. (1972). *Educational Priority Volume I: EPA problems and policies*. London: HMSO.
- Harkavy, I. (1998). *School-Community-University Partnerships: Effectively Integrating Community Building and Education Reform*. Paper presented at the Connecting Community Building and Education Reform: Effective School, Community, University Partnerships - A Joint Forum of the U.S. Department of Education, U.S. Department of Housing and Urban Development. Washington, julio (paper).
- Hart, R. (1993). *La participación de los niños. De la participación simbólica a la participación auténtica*. Bogotá: Editorial Nueva Gente.
- Hart, D., Atkins, R., & Ford, D. (1998). Urban America as a context for the development of moral identity in adolescence. *Journal of Social Issues*, 54 (3), 513-530.
- Hérbert, Y. (1997). Citizenship education: Towards a pedagogy of social participation and indentity formation. *Canadian Ethnic Studies/Études Ethniques au Canada*, 29 (1), 82-96.
- Hopfer, L. (1999). A Collaborative Process for Teacher Development. Presentation at *Professional Development Schools Conference (PDS)*. Louisville, KY, march (paper).
- Horsdal, M. (2000). Identity, learning and democracy. *Journal of World Educational*, 31 (1), 27-33.
- Howard, J. (2003). Service Learning Research: Foundational Issues. En S.H. Billig y A.S. Waterman (Eds.). *Studying Service-Learning: Innovations in Education Research Mythology* (pp.1-12). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Ass.
- Howard, J. & Rhoads, R. (1998). *Academic Service-Learning: A Pedagogy of Action and Reflection*. Indianapolis: Jossey-Bass Publishers.
- Ianni, O. (2003). *Teorias da globalização*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

- Ichilov, O. (2003). Education and citizenship in a changing World. In D. Sears, L. Huddy & R. Jervis (Eds.). *Oxford Handbook of Political Psychology* (pp.637-669). Oxford: Oxford University Press.
- IEPS (1977). *Gestión y participación en centros educativos*. Jornadas de Ávila. República Dominicana, julio y septiembre (paper).
- Instituto de Comunicación y Desarrollo (Ed.) (2003). *Aprendiendo Juntos*. Uruguay: ICD.
- Instituto Nacional de la Juventud (1999). *Pandillas juveniles urbanas. Jóvenes, cultura juvenil y subjetividad en el Chile de los Noventa*, 1, 227-285. Santiago, Chile: INJUV.
- ISEI-IVEI (2007). *La convivencia en los centros de secundaria. Un estudio de casos*. Bilbao: ISEI-IVEI.
- Johnston, H., Laraña, E. y Gusfield, J. (1994). Identidades, ideologías y vida cotidiana en los nuevos movimientos sociales. En E. Laraña y J. Gusfield (Coord.). *Los nuevos movimientos sociales. De la ideología a la identidad* (pp. 3-42). Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Jones, P. (1978). *Community education in practice*. Oxford: Social Evaluation Unit.
- Kawakami, F. (2007). *Challenges in Translation: Adopting Academic Service-Learning in a Teacher Education Programme in Japan*. Round Table Session in The First International Conference on Service-Learning in Teacher Education. Bruselas, julio (paper).
- Kelliher, M.F. (1993). Community service learning: One school's story. *Equity and Excellence in Education*, 26 (2), 12-14.
- Kendall, J. (1990). *Combining Service and Learning: A Resource Book for Community and Public Service*, 1. Raleigh, N.C.: NSIEE.
- Kinsley, C. W. (1993). Community service learning as a pedagogy. *Equity & Excellence in Education*, 26, 53-63.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning: experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Latorre, A., Del Rincón, D. y Arnal, J. (2003). *Bases Metodológicas de la Investigación Educativa*. Barcelona: Experiencia S.L.
- Lipman, M. (1991). (Ed.) *Filosofía a l'escola*. Philadelphia: Temple University Press.

- Lovett, T. (1980). *Adult Education and action community*. En Ll. Thompson (Ed.). *Adult education for a change* (pp. 153-173). London: Hutchinson.
- Lovett, T., Clarke, C. & Kilmurray, A. (1983). *Adult Education and Community Action. Adult education and popular social movements*. Beckenham: Croom Helm.
- Luengo, F. y Moreno, J.C. (2007). *Construir la ciudadanía y prevenir conflictos*. Bilbao: Wolters-Kluwers.
- Lukas, C.J. (1994). *American Higher Education: A History*. New York: St. Martin Press.
- Luque, P. (1995). *Espacios educativos. Sobre la participación y la transformación social*. Barcelona: PPU.
- Maalouf, A. (1999). *Les identitats que maten*. Barcelona: La Campana.
- Manacorda, M.A. (1979). La pedagogía di Vygotskij. En *Reforma della Scuola*, 26, 31-39.
- Marchioni (1999). *Comunidad, participación y desarrollo. Teoría y metodología de la intervención comunitaria*. Madrid: Editorial Popular.
- Marín Gracia, M.A. (2002). La construcción de la identidad en la época de la mundialización y los nacionalismos. En M. Bartolomé (Ed.). *Identidad y Ciudadanía: Un Reto a la Educación Intercultural* (pp. 27-49). Madrid: Narcea.
- Marín, R. (1985). El muestreo. Tema 6. En R. Marín y G. Pérez (Coord.). *Pedagogía Social y Sociología de la Educación. Unidades Didácticas 1, 2 y 3* (pp. 161-186). Madrid: UNED.
- Martín, P. (2001). Balance de diferentes técnicas participativas para integrar metodologías creativas. En T.R. Villasante, M. Montañés y P. Martín (Coord.). *Prácticas locales de creatividad social. Construyendo ciudadanía/2* (pp. 41-66). Barcelona: El Viejo Topo-Red Cimas.
- Martín, X. y Rubio, L. (2006). *Experiències d'Aprenentatge Servei*. Barcelona: Octaedro.
- Martínez-Odria, A. (2005). *Service-Learning o Aprendizaje-Servicio: una propuesta de incorporación curricular del voluntariado*. Tesis Doctoral. Universidad de Navarra. Facultad de Filosofía y Letras. Departamento de Educación.
- Martiniello, M. (1998). *Salir de los guetos culturales*. Barcelona: Ediciones Bellaterra.

- Massot, M.I. (2003). *Jóvenes entre culturas: La construcción de la identidad en contextos multiculturales*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Massot, M.I., Dorio, I. y Sabariego, M (2004). Características generales de la metodología cualitativa. En R. Bisquerra (Coord.). *Metodología de la Investigación Educativa* (pp. 275-292). Madrid: La Muralla.
- Mateo, J. (2001). *Investigació Educativa*. Barcelona: Departamento MIDE, Universidad de Barcelona (paper).
- Mcelhaney, K. A. (1998). *Student Outcomes of Community Service Learning: A Comparative Analysis of Curriculum-Based and Non Curriculum-Based Alternative SpringBreak Programs*. Dissertation. Michigan University.
- Medina, M. y García, D. (2002). Programa "CONPA" (convivencia y participación): Programa para la mejora de la convivencia en los centros educativos. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 5 (5). [En línea]. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/oaiart?codigo=307015> [Consulta: 23 de septiembre de 2007].
- Mei-Hwei, H. (2007). *Managing a Digit-Based Family Support Programme as In-Service Education for a Group of Special Education Teachers*. Panel in The First International Conference on Service-Learning in Teacher Education. Bruselas, julio (paper).
- Mei-Hwei, H. & Ward, H. (2007). *The Power of Service-learning: Changes in Pre-service Teachers' Attitudes Toward Individuals With Disabilities*. Panel in The First International Conference on Service-Learning in Teacher Education. Bruselas, julio (paper).
- Melucci, A. (1989). *Nomads of the Present*. Philadelphia: Temple University Press.
- Merckel, V.J. (2007). *Exploring the Espistemologies of Academic Staff in the Capacity-Building Training for Community Service-Learning in a South African University*. Round table session in The First International Conference on Service-Learning in Teacher Education. Bruselas, julio (paper).
- Midgley, J. (1996). (Ed.) *Community participation, social development and the state*. London: Methuen & Co.

- Midwinter, E. (1972). *Priority Education. An account of the Liverpool Project*. Harmondsworth: Penguin.
- Midwinter, E. (1973). *Patterns of Community Education*. London: Ward Lock.
- Miles, M. y Huberman, A. (1984). *Qualitative data análisis*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Ministerio de Cultura y Educación (1997). *Contenidos Básicos para la Educación Polimodal*. República Argentina: Consejo Federal de Cultura y Educación.
- Monistrol, O. (2007). El trabajo de campo en investigación cualitativa (II). *Nure Investigación*, 29, 1-4.
- Montalvo, P. & Robles, L. (2002). *Centro de alumnos: una mirada desde los estudiantes*. Santiago de Chile: Magíster en Psicología Social y Comunitaria, Pontificia Universidad Católica. (paper).
- Moreno, M. (2004). Organización y gestión educativa. *Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 6, 12-14.
- Murguialday, C., Pérez de Arimño, K. y Eizagirre, M. (2005). *Empoderamiento*. [En línea]. Disponible en: <http://dicc.hegoa.efaber.net/listar/mostrar/86> [Consulta: 10 de junio de 2006].
- National and Community Service (2007). *The Impact of Service-Learning: A Review of Current Research*. Washington: National & Community Service.
- Nisbet, J., Hendry, L., Stewart, C. & Watt, J. (1980). *Towards Community Education. An evaluation of community schools*. Aberdeen, Scotland: Aberdeen University Press.
- Novella, A. (2005). *La participació social de la infància a la ciutat: estudi sobre l'experiència de l'Ajuntament de Sant Feliu de Llobregat*. [En línea]. Disponible en: <http://www.tesisenxarxa.net/TDX-0125107-102247/> [Consulta: 16 de marzo de 2006].
- Osler, A. (1998). European Citizenship and Study Abroad: student teachers' experiences and identities. *Cambridge Journal of Education*, 28 (1), 77-96.
- Osler, A. (Ed.) (2000). *Citizenship and Democracy in Schools: diversity, identity equality*. Staffordshire, UK: Trentham Books.
- Osler, A. & Starky, H. (2004). *Estudios acerca de los Avances en Ecuación Cívica en los Sistemas educativos: prácticas de calidad en países industrializados*. Informe

- presentado para el Banco Interamericano de Desarrollo. Oficina Internacional de Educación. UNESCO (paper).
- Osler, A. & Starkey, H. (2005). *Changing Citizenship: democracy and inclusion in education*. Maidenhead, UK: Open University Press.
- Pagé, M. (1997). Pluralistic Citizenship: A references for citizenship education. *Canadian Ethnic Studies/Études Ethniques au Canada*, 29 (2), 23-31.
- Pateman, C. (1970). *Participation and Democracy Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Patton, M.Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Paul, R. & Elder, L. (2005). *Critical thinking: Learn the tools the best thinkers use*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Pearl, E. (2007). *Service-Learning as a Learner-Centered Pedagogy*. Panel in The First International Conference on Service-Learning in Teacher Education. Bruselas, julio (paper).
- Pennefather, J. (2007). *Rural Schools and Universities: An Exploration of Partnerships in a Widely Diverse South African Context*. Panel in The First International Conference on Service-Learning in Teacher Education. Bruselas, julio (paper).
- Pérez Juste, R. (1991). *Pedagogía Experimental. La Medida en Educación. Curso de Adaptación*. Madrid: UNED.
- Pérez Ledesma, M. (Ed.) (2000). *Ciudadanía y democracia*. Madrid: Editorial Pablo Iglesias.
- Petersen, N.; Henning, E. y Gravett, S. (2007). *Discourses Emergent in Teacher Education Students' Engagement with Community Service-Learning*. Panel in The First International Conference on Service-Learning in Teacher Education. Bruselas, julio (paper).
- Piaget, J. (1983). *Psicología y Pedagogía*. Madrid: Sarpe.
- Piédrola, A. (2007). *La participación del alumnado como instrumento de mejora de la convivencia*. [En línea]. Disponible en: <http://www.educaweb.com/noticia/2007/12/17/participacion-alumnado->

- [como-instrumento-mejora-convivencia-210687.html](http://www.dg.dial.pipex.com/documents/plowden.shtml) [Consulta: 15 de enero de 2008].
- Pindado, F. (2000). *La participación ciudadana en la vida de las ciudades*. Barcelona: Ediciones del Serbal.
- Plowden Report (1967). *Children and their Primary Schools. A report of the Central Advisory Council for Education. England*. [En línea]. Disponible en: <http://www.dg.dial.pipex.com/documents/plowden.shtml> [Consulta: 21 de enero de 2006].
- Proyecto Atlántida (2003). *Escuelas y familias democráticas*. Madrid: Proyecto Atlántida.
- Puig, J.M. (2001). Alexander S. Nelly y las pedagogías antiautoritarias. En Trilla, J. (coord.) *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona: Graó.
- Puig, J.M. (2006). *La tarea de educar*. Barcelona: Octaedro.
- Puig, J.M., Batlle, R., Bosch, C. y Palos, J. (2006). *Aprenentatge-Servei. Educar per a la Ciutadania*. Barcelona: Octaedro.
- Puig, J.M., Martí, X. y Batlle, R. (2009). *Metodología APS: Cómo iniciar un proyecto de aprendizaje-servicio*. [En línea]. Disponible en: <http://www.slideshare.net/batlle/metodologia-aps-cmo-iniciar-un-proyecto-de-aprendizajeservicio> [Consulta: 3 de mayo de 2009].
- Putnam, R. (1993). *Marking democracy work. Civic traditions in Modern Italy*. Princeton: Princeton University Press.
- Putnam, R. (1995). Bowling alone: America's declining social capital. *Journal of Democracy*, 6 (1), 35-45.
- Rappaport, J. (1981). In praise of paradox: A social policy of empowerment over prevention. *American Journal of Community Psychology*, 9 (1), 1-21.
- Rea, A. (1998). *Inmigration et racisme*. Bruxelles: Complexe.
- Rebellato, J.L. (2000). *Antología Mínima*. La Habana: Caminos CMLK.
- Rich, R., Edelstein, M., Hallman, W., & Wandersman, A. (1995). Citizen participation and empowerment: The case of local environmental hazards. *American Journal of Community Psychology*, 23 (5), 657-676.

- Rodríguez, J.M. y Brito, J.A. (2005). Participación y convivencia democrática: propuesta de actividades. *Revista electrónica de unidades didácticas y experiencias educativas*, 1, 56-77. [En línea]. Disponible en: http://www.iesarico.es/reude_archivos%5CArt%C3%ADculos%5C2005%5Crevista_4_rodr%C3%ADguez_brito.pdf [Consulta: 14 de febrero de 2007].
- Rogers, C.R. (1982). *Libertad y creatividad en la educación*. Barcelona: Paidós.
- Ruíz Olabuénaga, J.L. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sabariego, M. (2001). *L'educació intercultural a la secundària obligatòria: investigació avaluativa*. Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona. Facultad de Pedagogía. Departamento MIDE.
- Sabucedo, J.M. (1988). Participación política. En J. Seoane (Ed.). *Psicología política de la sociedad contemporánea*. Valencia: Promolibro.
- Sandín, M.P. (2000). Criterios de validez en la investigación cualitativa: de la objetividad a la solidaridad. *Revista de Investigación Educativa*, 18 (1), 223-242.
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: Mc Graw-Hill.
- Sandoval, M. (Comp.) (2001). *Jóvenes ¿En busca de una identidad perdida?* Santiago, Chile: Centro de Estudios en Juventud. Universidad Católica Raúl Silva Henríquez .
- Santos, M.A. (1990). Estructuras de aprendizaje y métodos cooperativos en educación. *Revista Española de Pedagogía*, 185, 53-77.
- Shaffer, B. (1993). *Service-Learning: An Academic Methodology*. Stanford, CA: Stanford University Department of Education. In R. Bhaerman, K. Cordell, & B. Gomez (1998). *The Role of Service-Learning in Educational Reform*. Needham Heights, MA: Simon and Schuster.
- Schatzman, L. & Strauss, Al. (1979). *Field research. Strategies for natural sociology*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Schön, D. (1997). *El Profesional Reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.

- Service-Learning 2000 Center (1996). *Service-Learning Quadrants*. California: Stanford University (paper).
- Sierra, R. (1988). *Técnicas de investigación social. Teoría y Ejercicios*. Madrid: Paraninfo.
- Sigmon, R.L. (1994). *Linking Service with Learning*. Washington, DC: Council of independent Collage.
- Silva, C. (2004). *Percepción de empoderamiento juvenil en el colegio y el barrio, y la relación con el autoconcepto, la orientación valórica y la participación social*. Santiago, Chile: TUC.
- Silva, C.L. y Martínez, M.L. (2007). Empoderamiento, participación y autoconcepto de persona. *Revista Interamericana de Psicología*, 41 (2), 129-138.
- Sleeter, C.E. (1991). *Empowerment through multicultural education*. Albany: State University of New York Press.
- Smink, J. y Duckenfield, M. (1998). *Action research an evaluation. Guide book for teachers: Making the Case for Service-Learning*. Santi Paul, MN: NYLC.
- Speck, B.W. (2001). Why Service Learning? *New Direction for Higher Education*, 114, 3-13.
- Spencer, S. y Klug, F. (1998). *Multicultural Teaching*. New York: Trentham Books.
- Stainback, S.B. & Stainback, W.C. (1992). *Curriculum considerations in inclusive classrooms: facilitating learning for all students*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Stainback, S.B. y Stainback, W.C. (2004). *Aulas inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid: Narcea.
- Sullivan, J. L. & Transue, J. E. (1999). The psychological underpinnings of democracy: A selective review of research on political tolerance, interpersonal trust and social capital. *Annual Review of Psychology*, 50, 625-650.
- Summers-Effler, E. (2002). The micro potential for social change: emotion, consciousness, and social movement formation. *Sociological Theory*, 20 (1), 41-60.
- Taba, H. (1952). *Intergroup education in public schools*. Washington: American Council on Education.
- Tajfel, H. (1978). *Differentiation between social group*. Londres: Academic Press.

- Tajfel, H. & Turner, J.C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. In W. Austin & Worchel (Ed.). *The social psychology of intergroup relations* (pp.33-47). Monterrey: Books/Cole.
- Tapia, M.N. (2001). *La solidaridad como pedagogía*. Buenos Aires: Editorial Ciudad Nueva.
- Tapia, M.N. (2006a). *Aprendizaje y Servicio Solidario: algunos conceptos básicos*. [En línea]. Disponible en: http://www.clayss.educaciondigital.net/ays/notas/Aprendizaje_y_servicio_solidario-Nieves_Tapia.doc [Consulta: 16 de noviembre de 2007].
- Tapia, M.N. (2006b). *Aprendizaje y servicio solidario en el sistema educativo y las organizaciones juveniles*. Buenos Aires: Editorial Ciudad Nueva.
- Tapia, M.N. y Mallea, M.M. (2003). Aprendizaje-servicio en Argentina. En P. Stroud y M. Sherraden (Ed.). *Servicio Cívico y el Voluntariado en el SXXI* (pp. 221-235). Johannesburgo: Global Service Institute and Volunteer and Service Enquiry Southern Africa.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Tedesco, J.C., Hernaiz, I., Tapia, M.N. y Rial, S. (2006). *Educación solidaria. Itinerario y herramientas para desarrollar un proyecto de aprendizaje-servicio*. Buenos Aires: Eudeba.
- Téllez-Girón, R. (2002). Antropología, Identidades y Globalización. *Elementos: Ciencia y cultura*, 9 (145), 19-23.
- Tesch, R. (1990). *Qualitative Research: analysis types and software tools*. New York: Falmer.
- Titlebaum, P., Williamson, G., Daprano, C., Baer, J. & Brahler, J. (2004). *Annotated History of Service-Learning*. Dayton: University of Dayton.
- Tonucci, F. (1997). *La ciutat dels infants: una manera nova de pensar la ciutat*. Barcelona: Barcanova.
- Torres, J. (1997). El mundo visto desde las instituciones escolares: la lucha contra la exclusión. *Educación, Desarrollo y Participación Democrática. Proyecto y Tú... ¿Cómo lo ves?*, 77-90.

- Trilla, J. i Novella, A. (2001). *Estudi sobre la situació actual i necessitats futures del projecte "La ciutat dels infants" als Ajuntaments de Cardedeu, el Prat de Llobregat, Granollers, Rubí, Sant Feliu de Llobregat, Súria, Viladecans i Reus*. Diputació de Barcelona (paper).
- Tyler, R. (1973). *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires: Troquel.
- Tyson, J.M. (2004). *Faculty Service Learning Resource Manual*. Cleveland: John Carroll University.
- Universidad de Minnesota (2007). *Service-learning Student ambassador. Handbook*. [En línea]. Disponible en: <http://www.morris.umn.edu/academic/sl/sp07classes.html> [Consulta: 16 de septiembre de 2007].
- Urgenson, C. & Kember, M. (1997). *Women and social Policy*. London: Macmillan.
- Vilà, R. (2008). *La competencia comunicativa intercultural. Un estudio en el primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: CIDE.
- Villasante, T.R.-Montañés, M. y Martí, J. (Ed.) (2000). *La investigación social participativa. Construyendo ciudadanía/1*. Barcelona: El viejo topo.
- Wade, R.C. (1997). Community Service Learning and the Social Studies Curriculum: Challenge to effective practice. *The Social Studies*, 88, 5, 197-202.
- Weber, M. (1973). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Barcelona: Ediciones Península.
- West, M. y Hopkins, D. (1995). *Re-emphasizing school effectiveness and school improvement*. European Educational Research Association. Bath, septiembre (paper).
- Yair, L. and Litwin, H. (Eds.) (1986). *Community and Cooperatives in Participatory Development*. Aldershot, UK: Gower.
- Yates, M. & Youniss, J. (1998). Community service and political identity development in adolescence. *Journal of Social Issues*, 54 (3), 495-512.
- Zimmerman, M. (2000). Empowerment theory. In J. Rappaport, & E. Seidman (Eds.). *Handbook of community psychology* (pp. 43-63). New York, USA: Kluwer.

