



PROYECTO SOLIDARIO

Aprendizaje-servicio: pasaporte para un futuro mejor

Coordinadores
Óscar Chiva-Bartoll
Marc Pallarès-Piquer


EGREGIUS
ediciones

APRENDIZAJE-SERVICIO: PASAPORTE PARA UN FUTURO MEJOR

— Colección INNTEd —

APRENDIZAJE-SERVICIO: PASAPORTE PARA UN FUTURO MEJOR

Coordinadores

Óscar Chiva-Bartoll
Marc Pallarès-Piquer

Autores

(por orden de aparición)

Joan A. Traver Martí
Auxiliadora Sales Ciges
Odet Moliner García
Enrique Rivera García
Mónica Sánchez López
Javier Giles Girela
Celina Salvador-García
María del Carmen Medina González
Jesús Gil-Gómez
Pedro Jesús Ruiz-Montero
Ricardo Martín-Moya
María Santágueda-Villanueva
Adolfo Millán Fernández
José Manuel Aguilar García
Sergio Ferrando Félix
Juan Manuel Monfort Prades



APRENDIZAJE-SERVICIO: PASAPORTE PARA UN FUTURO MEJOR

Ediciones Egregius
c/ Profesor Tierno Galván, 21, 41910 - Camas, Sevilla
www.egregius.es

Diseño de cubierta e interior: Francisco Anaya Benitez

© Los autores

1ª Edición. 2018

ISBN 978-84-17270-02-5

NOTA EDITORIAL: Las opiniones y contenidos de los resúmenes publicados en el libro, son de responsabilidad exclusiva de los autores; asimismo, éstos se responsabilizarán de obtener el permiso correspondiente para incluir material publicado en otro lugar.

ÍNDICE

| | |
|--|--|
| INTRODUCCIÓN. Aprendizaje-servicio: pasaporte para un futuro mejor.....9 <i>Oscar Chiva-Bartoll y Marc Pallarès-Piquer</i> | |
| CAPÍTULO I. El aprendizaje-servicio desde una orientación sociocomunitaria 19 <i>Joan A. Traver Martí, Auxiliadora Sales Ciges y Odet Moliner García</i> | |
| CAPÍTULO II. Las tertulias pedagógicas aplicadas al ámbito de la educación física. Una propuesta desde el aprendizaje-servicio universitario35 <i>Enrique Rivera García, Mónica Sánchez López y Javier Giles Girela</i> | |
| CAPÍTULO III. Aprendizaje-servicio en alumnado con Autismo de Alto Funcionamiento. ¿Qué opinan los padres y madres implicados?53 <i>Celina Salvador-García, María del Carmen Medina González, Jesús Gil-Gómez y Pedro Jesús Ruiz-Montero</i> | |
| CAPÍTULO IV. Aprendizaje-Servicio en programas de ejercicio físico para personas adultas-mayores.....69 <i>Celina Salvador García, Ricardo Martín-Moya y Pedro Jesús Ruiz-Montero</i> | |
| CAPÍTULO V. Aprendizaje-Servicio universitario en Escuelas de Personas Adultas de la provincia de Castellón..... 81 <i>Celina Salvador-García, María Santágueda-Villanueva, Jesús Gil-Gómez y Ricardo Martín-Moya</i> | |
| CAPÍTULO VI. Impacto y beneficio del aprendizaje-servicio en la autoestima del alumnado de formación profesional básica de Informática95 <i>Adolfo Millán Fernández y José Manuel Aguilar García</i> | |
| CAPÍTULO VII. El aprendizaje-servicio como impulsor de la escuela rural de Fortaleny 105 <i>Sergio Ferrando Felix</i> | |
| CAPÍTULO VIII. Una experiencia de aprendizaje y servicio desde el área de psicología 121 <i>Juan Manuel Monfort Prades</i> | |

CAPÍTULO I

EL APRENDIZAJE-SERVICIO DESDE UNA ORIENTACIÓN SOCIOCOMUNITARIA¹

Joan A. Traver Martí
Universitat Jaume I, España

Auxiliadora Sales Ciges
Universitat Jaume I, España

Odet Moliner García
Universitat Jaume I, España

Resumen

La metodología del aprendizaje servicio ofrece oportunidades únicas para articular propuestas educativas que conectan a la escuela con su territorio. Pero para ello es necesario realizar un cambio de mirada sobre el currículum escolar, sobre cómo se genera y se gestiona. En este trabajo presentamos una experiencia de Aprendizaje Servicio en la que hemos utilizado técnicas de Diagnóstico Social Participativo con el objetivo de facilitar la construcción de una mirada comunitaria que favorezca el nexo escuela-territorio. Metodológicamente se ha trabajado siguiendo las pautas de la Investigación Acción Participativa utilizando técnicas y herramientas cualitativas de recogida y análisis de la información. Como principales resultados de la experiencia destacamos la relevancia que el DSP ha tenido para el diseño y puesta en marcha de un proceso deliberativo de la comunidad educativa capaz de propiciar el análisis crítico de la realidad del centro y su territorio y la selección y priorización comunitaria de las propuestas de ApS. Además, las técnicas de DSP han propiciado un proceso inclusivo de participación democrática que ha facilitado la implicación de todos los sectores de la comunidad educativa del centro, en especial, del alumnado. De esta manera, el ApS profundiza en su dimensión comunitaria y territorial. Abre las posibilidades y potencialidades de sus propuestas a todos los sectores de su comunidad al participar de manera dialógica en el análisis del contexto comunitario propiciando el compromiso en su desarrollo, transformación y mejora.

Palabras claves

Aprendizaje-servicio, educación inclusiva, diagnóstico social participativo, investigación-acción, aprendizaje colaborativo.

¹ Este trabajo se enmarca en el proyecto I+D+I financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad y el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER), con referencia EDU2015-68004-R (MINECO/FEDER, UE)

Introducción

“Todo lo que sabemos lo sabemos entre todos”
Antonio Machado

Entender la educación como factor clave para la transformación y la mejora social pasa, necesariamente, por otorgar a la escuela un papel central en cualquier proyecto de emancipación cultural y ciudadana. Una escuela al servicio de la justicia social parte de una concepción de la enseñanza como cuestión pública (Oliver, 1998; Larrauri, 2012). Desde los planteamientos derivados del modelo moral de democracia (Carr, 1991), este tipo de escuela queda enmarcada por procesos orientados a la transformación y la mejora social. Una escuela democrática permite vivir la democracia activamente (Apple y Beane, 1997) y en ella el profesorado se concibe como un investigador comprometido que trabaja de manera coordinada con otros agentes comunitarios en la identificación, análisis y solución de los problemas de su entorno (Gale y Densmore, 2007). Esto supone otorgar un papel de activismo político al profesorado y a las comunidades. El debate se tiene que abrir desde el centro educativo para concienciar a toda la comunidad de las actitudes y prácticas excluyentes que subyacen tanto en la propia formación del profesorado como en el currículum, en la elaboración y presentación de los materiales y recursos, en la distribución de expectativas de éxito escolar y social, en la evaluación y control de los resultados, en el lenguaje empleado o en los valores y actitudes que se favorecen en la escuela.

Desde estos presupuestos, la escuela democrática debe avanzar hacia la implicación de toda la comunidad educativa en la gestión del centro, en el desarrollo de las actividades de aprendizaje y en su implicación en la vida comunitaria. Una escuela incluida en su territorio debe posibilitar el acceso igualitario a una formación de calidad, que prepare para la participación democrática en un mundo complejo, diferenciado y asincrónico (McCarthy, 1994; Abdallah-Pretceille, 2001; Magro, 2013). Uno de los factores clave que permiten avanzar hacia este modelo de escuela es la participación ciudadana (Ainscow, 2001; Arnaiz, 2003; Essomba, 2006; Lozano, Cerezo y Angosto, 2011; Stainback y Stainback, 1999). Pero para garantizar una participación democrática resulta necesario formar ciudadanos y ciudadanas críticos. Para Gimeno Sacristán (2001) las nuevas formas de entender la ciudadanía implican nuevas esferas de decisión que es necesario democratizar mediante la participación ciudadana. De ahí que formar ciudadanos y ciudadanas críticos asuma y legitime la función globalizadora mas universal de un proyecto pedagógico que parte del dialogo democrático, la participación igualitaria y comprometida con la transformación social (Elliott, 2011). Ejercer la ciudadanía crítica en el ámbito educativo debe significar sentirse acompañado por la comunidad educativa en la renegociación de significados y en la planificación de acciones para mejorar la realidad.

La metodología del aprendizaje servicio (ApS) ofrece oportunidades únicas para articular propuestas educativas que conectan a la escuela con su territorio. Pero para ello es necesario realizar un cambio de mirada sobre el currículum escolar, sobre cómo se genera y se gestiona. Un cambio que, como señala Gijón (2009), se establece cuando entendemos que somos capaces de analizar críticamente nuestra realidad para realizar una contribución positiva a su transformación y mejora. Y, en este sentido, se hace radicalmente imprescindible armar una mirada comunitaria que ponga en valor lo dicho por Antonio Machado cuando nos recuerda que todo lo que sabemos lo sabemos entre todos y todas.

La metodología del ApS resulta apropiada para profundizar en las posibilidades que el currículum escolar nos ofrece para conectar a la escuela con las necesidades del medio que la envuelve. Como señalan Francisco, Nos y Moliner (2011), existe consenso en destacar dos componentes básicos de la APS: por una parte, el aprendizaje eficaz y de calidad de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales ligados al currículo. Por la otra, el servicio que desemboca en la transformación de la comunidad. Las opciones que nos ofrece esta apuesta educativa para revitalizar la escuela, para abrirla y conectarla a su territorio, para que el alumnado encuentre sentido a los aprendizajes escolares desde su dimensión más social e implicativa, son realmente potentes y relevantes. De hecho, al centrar su estrategia en el aprendizaje cooperativo da protagonismo al alumnado en la planificación y desarrollo del servicio-aprendizaje. Como señala Rubio (2009, p. 100), “desde los proyectos de aprendizaje servicio, los alumnos deben analizar el contexto comunitario en el que viven y comprometerse en su desarrollo, transformación y mejora”. Junto con el profesorado y en colaboración con la institución, colectivo o agentes territoriales con los que llevar a término el servicio, adaptan el currículum escolar a su propuesta de intervención en la comunidad, de manera que permita vincular sus necesidades de aprendizaje más académicas con las necesidades sentidas por el territorio. Los beneficios de esta opción educativa tanto para el propio alumnado como para el contexto social, están sobradamente reseñados en las investigaciones educativas realizadas en este campo (Tapia, 2006; Eyler-Giles, 1999; Gijón, 2009; Martínez, 2010; Puig et al, 2009; etc.). Está experiencia educativa descansa, mayoritariamente, sobre el buen hacer y el liderazgo que en este tipo de propuestas asume el profesorado. Al mismo tiempo, abre las puertas a la participación del alumnado en la gestión del currículum escolar y conecta sus propuestas con las de su comunidad.

Las técnicas del Diagnóstico Social Participativo (DSP) provienen de la intervención sociocomunitaria y llevan la participación ciudadana implícita en su uso. En relación con las metodologías de investigación participativa su utilización como herramientas para el análisis de la realidad social pretende fomentar la participación ciudadana y el desarrollo comunitario. El

objetivo principal del DSP es facilitar espacios de reflexión colectiva que conduzcan a compartir objetivos e iniciar procesos crecientes de participación-acción (Lobillo, 2002). Mediante las técnicas de diagnóstico participativo se realizan acciones orientadas al fortalecimiento de la organización a través de la participación de sus miembros, el análisis y reflexión de los problemas y la búsqueda de posibles soluciones, formulando estrategias o planificando acciones (Moliner, 2012). De esta manera, se convierte en una herramienta que ofrece el poder a los participantes, posibilitando la toma de conciencia crítica y emancipadora de la propia realidad, como condición previa para su transformación (Aguirre, Moliner y Traver, 2017).

Martínez (1995) expone que el DSP está formado por las siguientes características: los miembros de la comunidad son los que identifican sus necesidades, analizan las causas y efectos de sus problemas y determinan las fortalezas y debilidades para la búsqueda de soluciones. Desde este punto de vista, las técnicas de DSP se convierten en una herramienta propicia para profundizar de manera crítica e implicativa en los vínculos que se establecen entre la escuela y su comunidad, facilitando la participación democrática de la comunidad a la hora de enriquecer y dar sentido a las propuestas educativas de la escuela. Esta dinámica permite que quienes participan puedan probar su propia capacidad de producir y ejecutar sus ideas, criterios o acciones, y que esta capacidad pueda crear un proceso colaborativo y organizativo permanente en el tiempo. Conecta así con una de las dimensiones básicas del ApS, el aprendizaje cooperativo. Para que esto sea posible han de promover el diálogo y la discusión desde la comunicación horizontal y el estímulo del potencial crítico y creativo de los participantes, empoderando y dando visibilidad a las voces más silenciadas (en nuestro caso la del alumnado). La comunidad comparte los saberes y las experiencias, desde el principio hasta el final del proceso, participando en la recogida y al análisis de la información, así como la identificación del problema y en la priorización de la toma de decisiones sobre la forma de abordar el cambio.

De entre las diferentes técnicas de DSP, en el presente trabajo nos hemos centrado en el uso de varias de ellas para dinamizar mediante la participación democrática de la comunidad las propuestas de ApS. En concreto, la experiencia realizada centra su análisis en las fases de detección, análisis y priorización de las necesidades. El mapeo social o cartografía escolar (Lozano, Traver y Sales, 2016; Rubio y Varas, 1997) y en la técnica de la *photo-voice* (Wang, 1999) nos han permitido trabajar el diagnóstico y la detección de las necesidades para identificar diferentes temáticas-servicio relevantes para la comunidad. Finalmente, la rueda socrática (Chevalier, Buckles y Bourassa, 2013) nos ha facilitado una estrategia deliberativa para realizar el análisis y la priorización, de manera deliberativa y razonada, de las propuestas de acción-servicio derivadas de las dos fases anteriores.

Objetivo general y preguntas de investigación

El objetivo general de la investigación en la que se enmarca este trabajo consiste en la planificación, puesta en marcha y análisis comunitario de prácticas educativas curriculares vinculadas con el territorio mediante procesos de Investigación-Acción Participativa (IAP). Al mismo tiempo, la utilización de técnicas de DSP ha ido orientada a facilitar la participación democrática de la comunidad educativa en la planificación, diseño, implementación y valoración de dichas prácticas curriculares, siguiendo las pautas del ApS. Partiendo de estos presupuestos, las dos preguntas que orientan el trabajo de investigación que presentamos son las siguientes:

–¿El DSP puede facilitar una mayor implicación y toma de conciencia en la planificación del ApS por parte de la comunidad educativa?

–¿Las técnicas de DSP pueden facilitar una mayor vinculación de la escuela con el territorio en el uso del ApS?

Método

Nuestra investigación se enmarca dentro del paradigma crítico en educación y tiene como objetivo la transformación y mejora de la realidad estudiada. En el caso que presentamos se centra en el análisis y mejora de las prácticas educativas que se diseñan y realizan en la escuela con el propósito de analizar y reflexionar sobre problemas prácticos educativos que vinculan la escuela y su territorio, tomar decisiones fundamentadas en estos análisis y desarrollar procesos compartidos de innovación. No existe una finalidad descriptiva e interpretativa de la realidad en sí misma, sino que se pretende aportar información que guíe la toma de decisiones y los procesos de cambio para mejorar la práctica educativa, basados en la participación democrática de la comunidad educativa. Partimos, por tanto, de las necesidades del contexto escolar y sociocomunitario, y pretendemos propiciar una mejora educativa real, dentro de la propia realidad objeto de estudio.

Metodológicamente se ha trabajado siguiendo las pautas de la Investigación Acción Participativa (IAP) (Alatorre, 2014; Alberich, 2008; Bartolomé y Acosta, 1992; Jociles y Poveda, 2014; Kemmis, 2006; O’Hanlon, 2003; Villasante, Montañés y Martí, 2000; etc.), utilizando técnicas y herramientas cualitativas de recogida y análisis de la información. Estas herramientas nos han permitido realizar la recogida de datos para profundizar en la comprensión de la realidad educativa estudiada. Si pasamos a listar las técnicas utilizadas tenemos las siguientes: observación participante, diario de investigación, grupo de discusión y análisis documental. Para la reducción y análisis cualitativo de los datos, hemos optado por realizar un análisis categórico temático mixto (deductivo-inductivo), a partir de las categorías seleccionadas desde los presupuestos teóricos del trabajo y las categorías emergentes en el análisis de los datos. Para llevar a cabo este propósito mediante

las estrategias de reducción, codificación y ordenación de la información, nos hemos ayudado de los programarios informáticos Atlas-ti y del Cmap Tools.

Las razones de optar por la IAP como herramienta de investigación y mejora, tienen que ver con las potencialidades que esta metodología de trabajo atesora para propiciar el cambio y la mejora educativa y social, mostrándose coherente con los propósitos de este trabajo. Entre sus características podemos destacar que se trata de una metodología colaborativa, que crea comunidades autocríticas, permite implementar procesos sistemáticos de aprendizaje, propicia una mayor concientización de la realidad al analizar nuestros juicios y nuestras acciones y, finalmente, implica cambios que transforman las personas y sus contextos.

El trabajo se ha realizado en una escuela rural (Colegio Rural Agrupado), integrada por dos grupos escolares pertenecientes a dos pequeños pueblos rurales, vecinos de la provincia de Valencia (España): Benavites y Quart de les Valls. El contexto social objeto de nuestro estudio está formado por los miembros de la comunidad educativa del centro (alumnado, profesorado y familias) y los del territorio (los municipios: administración local, asociaciones cívicas, etc.).

Resultados

Los resultados de la investigación destacan la importancia que las técnicas de DSP han tenido para profundizar en los vínculos entre la escuela y su territorio, a partir del desarrollo de procesos democráticos de participación de la comunidad educativa. En el trabajo que presentamos, hemos focalizado nuestro análisis en las fases de análisis y detección de necesidades y de priorización de las propuestas. Para ello, hemos utilizado las técnicas del mapeo social y la *photovoice* para dinamizar la participación comunitaria en el diagnóstico y detección de necesidades sociales que vinculan el currículum escolar con los intereses del territorio. En primer lugar, se realizó una cartografía del territorio en la que participaron todos los sectores de la comunidad educativa del centro (alumnado, profesorado, familias, vecindario y agentes territoriales y administración local). A través de una sencilla consigna y mediante pegatinas identificativas de cada colectivo, las personas participantes señalaban en el mapa del municipio aquellos lugares o instituciones en las que, desde su punto de vista y experiencia, se propiciaban encuentros y actividades con valor educativo para toda o parte de la comunidad. Posteriormente, en una pequeña entrevista describían y explicaban con mayor detalle las actividades y sitios identificados en el mapa. Como resultado final de este proceso se identificaron los lugares e instituciones del territorio que la comunidad educativa, de manera mayoritaria,

señalaba como potencialmente sensibles para articular propuestas educativas que vincularan en sus propuestas de aprendizaje a la escuela con su territorio. Entre los diferentes espacios identificados podemos señalar el parque, el hogar de jubilados y el lavadero de Benavites o el observatorio, los pequeños comercios, el lavadero o el polideportivo de Quart de les Valls.

Una vez identificados estos puntos en el mapa, pasamos a realizar la detección de las necesidades vinculadas al servicio a la comunidad (ApS), mediante la técnica de la *photovoice*. Aprovechando la realización de una Jornada de convivencia del CRA, constituimos pequeños grupos mixtos de trabajo (que estuvieran formados al menos por representantes de los tres sectores nucleares de la comunidad educativa -alumnado, profesorado y familias-, y algún otro miembro del pueblo -vecindario o administración local-). Cada equipo, ataviado con un *smartphone* tenía la misión de acercarse de manera presencial o virtual (google maps) a uno de los sitios identificados en el mapa y, mediante la técnica del *photovoice*, atrapar con imágenes el motivo o tema de su propuesta de servicio (ApS) a realizar en ese sitio. Además, rellenaban una pequeña ficha técnica que recogía los datos básicos del equipo que hacía la propuesta de servicio, el tema, la descripción del posible servicio a realizar, su idoneidad y valor educativo y las imágenes que sustentaban la propuesta. Entre las diferentes propuestas es interesante resaltar alguna de ellas como la realizada entre el hogar de jubilados y el parque de Benavites para llevar a cabo un servicio basado en el intercambio de experiencias intergeneracionales o la del lavadero de Quart de les Valls en la que se planteaba un servicio de intervención plástica y mantenimiento del lugar con la intención de mejorar el espacio público y propiciar un mayor disfrute ciudadano.

Finalmente, mediante la técnica de la rueda socrática, pasamos a realizar el análisis y priorización de las propuestas de acción-servicio formuladas en la fase anterior. Para implementar esta técnica se realizó una jornada de trabajo en el CRA abierta a la participación de todos los sectores de la comunidad educativa. Se explicó la dinámica de trabajo y se realizaron grupos de discusión mixtos (alumnado, familias, profesorado, vecindario/agentes territoriales/administración local), que dinamizados por miembros del equipo investigador pasaron a realizar el análisis deliberativo de las propuestas y, en base a esta deliberación de grupo, a formular su priorización en la plantilla de la rueda socrática preparada para ello. Esta deliberación se concretaba en tres dimensiones que sustentaban la calidad del vínculo educativo que la propuesta armonizaba entre la escuela y el territorio: contenido académico y curricular que contiene la propuesta, servicio a la comunidad que ofrece y viabilidad que entraña.

De esta manera, la utilización de las técnicas de DSP han permitido el diseño y puesta en marcha de un proceso deliberativo de la comunidad educativa capaz de propiciar el análisis crítico de la realidad del centro y su

territorio y la selección y priorización comunitaria de las propuestas de ApS. Además, las técnicas de DSP han propiciado un proceso inclusivo de participación democrática que ha facilitado la implicación de todos los sectores de la comunidad educativa del centro, en especial, del alumnado. En este sentido, es necesario reseñar el importante papel que estas técnicas han jugado en el empoderamiento y visibilización de la voz del alumnado. En cada una de las técnicas utilizadas se ha tenido especial sensibilidad por parte de todas las personas participantes para garantizar y promover la participación activa del alumnado. Así, en las tres técnicas utilizadas, su voz ha estado presente en el desarrollo de cada una de ellas: identificando espacios comunitarios sensibles a la acción educativa en los mapas de la comunidad, proponiendo posibles propuestas de acción-servicio comunitario mediante la técnica de la *photovoice* y tutorizando a sus compañeros de equipo de trabajo respecto de lo que significa realizar el ApS (puesto que ya tienen algo de experiencia compartida en este campo) y, realizando valoraciones junto a los demás sectores de la comunidad educativa para realizar la priorización de las propuestas. Para garantizar su presencia y participación plena, en todas las técnicas se ha asegurado la participación de al menos dos o tres alumnos/as juntos/as, su voz se ha escuchado siempre en primer lugar y, además, previamente a su realización han tenido un breve espacio de tiempo en el que con la tutorización de un docente han articulado su voz de manera grupal.

De esta manera, el ApS profundiza en su dimensión comunitaria y territorial. Abre las posibilidades y potencialidades de sus propuestas a todos los sectores de su comunidad al participar de manera dialógica en el análisis del contexto comunitario propiciando el compromiso en su desarrollo, transformación y mejora. Como conclusión de todo ello, y tomando en consideración los resultados alcanzados, podemos contestar a las dos preguntas de investigación que nos planteábamos afirmando que:

- La utilización de técnicas de DSP facilita una mayor implicación y toma de conciencia en la planificación del APS por parte de la comunidad educativa.
- En las propuestas de ApS, el uso de las técnicas de DSP propician una mayor vinculación de la escuela con el territorio.

Discusión y conclusiones

Lo más destacable de las experiencias de APS, es la cantidad de aprendizajes relevantes que se generan al poner en relación el currículum escolar con las necesidades del territorio y procurar un servicio-aprendizaje en este sentido. Como afirman Carbonell y Carrillo (2008, p. 175), "se aprende de una nueva realidad, del grupo, de la propia persona. Porque despierta la

curiosidades y la creatividad, más allá -mucho más allá- del currículo excesivamente encorsetado de los planes de estudio de Magisterio".

Como hemos podido observar, mediante el uso de las técnicas de DSP, el ApS profundiza en su dimensión comunitaria y territorial ya que:

- Abre las posibilidades y potencialidades de sus propuestas educativas (APS) a todos los sectores de su comunidad al participar de manera dialógica en el análisis del contexto comunitario propiciando el compromiso en su desarrollo, transformación y mejora. La utilización de técnicas de Diagnóstico Social Participativo en los contextos escolares, posibilita avanzar en este propósito (Castro et al., 2007; Aguirre, Sales y Escobedo, 2014). En nuestro caso, utilizamos el DSP como herramienta de transformación (Marchioni, 2001; Villasante, 1998) y también como instrumento de “concientización”, que posibilita el empoderamiento ciudadano y la transformación social (Aguirre et al., 2017). Las fases de detección, análisis y priorización de las necesidades viene caracterizadas por el análisis crítico de la realidad observada. Las técnicas de DSP utilizadas en ellas ofrecen un contexto educativo idóneo para iniciar procesos de “concientización” (Freire, 1974) de las personas participantes, al tomar conciencia crítica de la propia realidad con el ánimo de emprender acciones justas para su transformación y mejora. Permiten, desde una orientación comunicativa, realizar una discusión mediante la negociación y discusión horizontal de las interpretaciones de todas las personas participantes, orientadas por criterios de validez argumentativa y no por pretensiones de poder. Con ella los participantes se posicionan como dueños de su propia información, pudiendo realizar una reflexión crítica sobre la imagen construida con la información recogida con anterioridad.
- El objetivo principal de estas técnicas es facilitar espacios de reflexión colectiva para iniciar procesos crecientes de participación-acción comunitarios que incluyan detección de problemas y planificación de soluciones (Martínez 1995, Lobillo, 2002; Moliner, 2012). Estas dinámicas permiten que quienes participan puedan probar su propia capacidad de producir y ejecutar sus ideas, criterios o acciones y que esta capacidad pueda crear un proceso colaborativo y organizativo permanente en el tiempo. Para que esto sea posible han de promover el diálogo y la discusión desde la comunicación horizontal y el estímulo del potencial crítico y creativo de los participantes. Tras la reflexión sobre las propias prácticas es el momento de decidir en grupo cuáles son nuestras prioridades y qué elección realizamos para poder llegar a configurar un plan de acción. Mediante las dinámicas de DSP cada persona, de forma individual, y el grupo, de forma general, argumentará sus valoraciones en cuanto a las necesidades que han surgido. Mediante la técnica del *photovoice* (Wang, 1999) la comunidad captura y refleja a tra-

vés de la fotografía las necesidades y sueños que persigue, realizando así una evaluación participativa de sus necesidades. Posteriormente, con la técnica de la rueda socrática (Chevalier et al., 2013), se promueve la reflexión crítica a través del diálogo en grupo a partir de las diferentes fotografías realizadas por los miembros de la comunidad. Es importante remarcar que el uso de las técnicas del DSP y, en concreto, el *photovoice* y la *rueda socrática*, facilitan la incorporación de todas las voces del grupo y, en concreto, la del alumnado.

- Empodera y visibiliza las voces más silenciadas de la comunidad educativa: alumnado y familias. En estudios previos basados en el DSP, hemos observado que hay una voz que a menudo queda silenciada: la del alumnado. Para favorecer la creación de escuelas más democráticas y participativas es importante tener en cuenta su voz ya que aporta una visión más completa y compleja sobre la realidad vivida en las escuelas y las prácticas que en ellas desarrollamos. Desde estos planteamientos resulta apropiado destacar el estatus del alumnado como co-investigadores de las propuestas educativas (Traver, Sales y Moliner, 2010; Fielding, 2011; Rudduck y Flutter, 2007; Susinos, 2013; Messiou, 2013), objetivo irrenunciable de las propuestas de investigación participativa como la que se sustenta mediante los procesos de IAP (Alatorre, 2014; Alberich, 2008; Kemmis, 2006; O'Hanlon, 2003; Villasante, Montañés y Martí, 2000; etc.). Como señala Susinos (2012: 18), “preguntarnos por la voz de nuestros estudiantes tiene la capacidad de alimentar cambios importantes en la cultura de los centros, esto es, en las relaciones, en los flujos de poder y en las subjetividades de alumnos y profesores”.

En un proceso democrático todos deben participar, no se debe excluir a nadie, todos deben tener voz y voto en la creación y recreación de la cultura y, por tanto, en el currículum que la explicita. No habrá interculturalidad ni inclusión hasta que los grupos y personas marginadas de esta participación puedan tomar parte en la toma de decisiones y en la transformación social y educativa que conllevan enfoques ideológicos como el intercultural e inclusivo (Oliver, 1998). La cultura colaborativa aumenta la autonomía de la comunidad educativa para gestionar el cambio hacia la idea de una escuela eficaz para todos y todas. Las personas implicadas mejoran sus habilidades para tomar decisiones pedagógicas complejas por lo que se convierten en protagonistas de los procesos decisorios escolares (Gale y Densmore, 2007). El paso de una cultura individualista a una cultura colaborativa tiene tres elementos clave que emergen del análisis de las experiencias de escuelas en transformación (Traver et al., 2010): asumir el proyecto como propio de toda la comunidad educativa; trabajar incluyendo todas las voces en su pluralidad y transparencia informativa y avance desde el disenso. Por ello,

en la construcción de la ciudadanía crítica a través del desarrollo de una cultura colaborativa se enfatiza la importancia de aprender estrategias y tener recursos para facilitar la autoevaluación cooperativa y la toma de decisiones democrática. A partir de nuestra experiencia consideramos que, para que el cambio escolar se produzca realmente, las propuestas de aprendizaje que se articulan desde la escuela deben incluir desde el principio a las familias y entidades locales de la comunidad educativa. Es necesario hacerlos partícipes del proyecto y escuchar sus aportaciones, así como sus críticas.

Como investigación participativa, destacamos tres elementos clave para el desarrollo de prácticas educativas curriculares que vinculan a la escuela con el territorio: la participación democrática plena, el empoderamiento y visibilización de la voz del alumnado y la interconexión de saberes. Esta concepción del currículum asume los retos del pensamiento complejo que, como escenario, como contenido, como naturaleza y como proceso, da un nuevo impulso a la acción educativa (Morin, 1997). Se trata de impulsar desde las reflexiones y las prácticas un conocer para hacer, para innovar y repensar lo conocido entrelazando conocimiento humanístico y científico en la línea de la Educación para la Sostenibilidad promovida por las Naciones Unidas (Delors, 1996; McKeown, 2002; Moraes, 2010). En este sentido, la implementación de prácticas educativas curriculares que posibiliten una escuela incluida en su territorio, requiere una perspectiva comunicativa holística que aborde conceptos propios de los planteamientos dialógicos: negociación, participación, conflicto, contraste, integración y conciliación de contrarios, interacción creativa, cooperación, solidaridad y transformación (Freire, 1999; Traver, Sales y Moliner, 2010; Lozano, Francisco, Traver y García 2012). Todo ello, en consonancia con los presupuestos de una investigación-acción participativa implicada en el mestizaje de saberes científicos y ciudadanos que desde las propias dinámicas escolares compartan comunitariamente la construcción de una racionalidad teórico práctica para la mejora educativa (Kaplún, 2004).

Referencias bibliográficas

- Abdallah-Preteceille, M. (2001). *La Educación Intercultural*. Barcelona: Idea Books.
- Aguirre García-Carpintero, A., Moliner Miravet, L. y Traver Martí, J. A. (2017). Perdiendo miedos y ganando perspectiva: un estudio de caso sobre participación juvenil. *Athenea Digital*, 17(2), 237-263.
- Aguirre, A.; Sales, A. y Escobedo, P. (2014). Construyendo la escuela intercultural inclusiva desde el diagnóstico social participativo. *Quaderns digitals*. XI Congreso Internacional, XXXI Jornadas de Universidades y Educación Inclusiva: La Escuela Excluida, 1-10. Recuperado de http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accion=Menu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=11333
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de Escuelas Inclusiva. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- Alatorre, G. (2014). Investigación desde y para la acción transformadora: Metodologías participativas. En B. Ballesteros (Coord.), *Taller de investigación cualitativa* (pp. 103-132). Madrid: UNED.
- Alberich, T. (2008). IAP; redes y mapas sociales: desde la investigación a la intervención social. *Portularia*, 8(1), 131-151.
- Apple, M.W. y Beane, J.A. (comps.) (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva en una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- Bartolomé, M. y Acosta, A.R. (1992). Articulación de la educación popular con la educación formal. Investigación participativa. *Revista de Investigación Educativa*, 20, 151-178.
- Carbonell, J. y Carrillo, I. (2008). Prácticas de cooperación en planes de formación inicial. La educación en valores como vivencia. En M. Martínez (coord.), *Aprendizaje Servicio y responsabilidad social de las universidades* (pp. 151-176). Barcelona, Educación Universitaria Octaedro/ ICE – UB.
- Carr, W. (1991). Education for Citizenship. *British Journal of Educational Studies*, 39(4), 373-385.

- Castro, P., Alarcón, M., Cavieres, H., Contreras, P., Inzunza, J., Marimbio, J., Palma, E. y Tapia, S. (2007). El diagnóstico participativo como herramienta metodológica en la asesoría educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5), 163-171.
- Chevalier, J. M., Buckles, D. J. y Bourassa, M. (2013). *Guide de la recherche-action, la planification et l'évaluation participatives*. Ottawa: Dialogue.
- Delors, J. et al. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.
- Elliott, J. (2011). Educational Action Research and the Teacher. *Quaderns Digitals.net*. Congreso Internacional de Mejora Educativa y Ciudadanía Crítica, 69.
- Essomba, M.A. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona: Graó.
- Fielding, M. (2011). La voz del alumnado y la inclusión educativa: una aproximación democrática radical para el aprendizaje intergeneracional. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(1), 31-61.
- Francisco, A., Nos, E. y Moliner, L. (2011). *Apreniendo a transformar el entorno. El uso del aprendizaje Servicio en la educación superior*. Castelló de la Plana, Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Freire, P. (1999). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1974) *Concientización: teoría y práctica de la liberación*. 3. Ed. Bogotá: Asociación de Publicaciones Educativas.
- Gale, T. y Densmore, K. (2007). *La implicación del profesorado. Una agenda de democracia radical para la escuela*. Barcelona: Octaedro, Colección Repensar la educación, núm. 26.
- Gijón, M. (2009). Aprendizaje servicio y necesidades sociales. En J.M. Puig (coord.), *Aprendizaje servicio (ApS) Educación y compromiso cívico*. (pp. 53-70). Barcelona: Graó.
- Gimeno Sacristán, J. (2001). *Educar y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata.

- Jociles, M. I. y Poveda, D. (2014). Anthropology and Ethnography of Education in Spain: Recent trends. *Jahrbuch für Europäische Ethnologie / European Ethnology Journal*, 9, 118 - 135. Recuperado de <http://ldei.ugr.es/javiergarcia/wpcontent/uploads/2014/10/GarciaCastano2014a.pdf>
- Kaplun, G. (2004). *Indisciplinar la universidad*. Recuperado de <http://www.wuranga.com.ar/>
- Kemmis, S. (2006). Participatory Action Research and the Public Sphere. *Educational Action Research*, 14(4), December, 459-476
- Larrauri, M. (2012). *La educación según John Dewey*. Valencia: Tàndem.
- Lobillo, J. (coord.) (2002). Experiencias de diagnóstico rural participativo. *Dossiers d'extensió universitària*, 2, UJI.
- Lozano, M., Francisco, A., Traver, J. y García, R. (2012). Complejidad, educación y participación desde una perspectiva comunicativa. En L. García Areito, (Ed.), *Sociedad del conocimiento y educación* (pp. 79-86). Madrid: UNED.
- Lozano, J., Cerezo, M. C. y Angosto, R. (2011). La incorporación de las familias extranjeras en los centros educativos: análisis de la realidad en la Región de Murcia. En F. Villalba y J. Villatoro (Eds.), *Prácticas en Educación: Educación Intercultural y Currículo* (pp.41-50). Vol. 3. Edición Digital: Prácticas en Educación
- Lozano, M., Traver, J. A. y Sales, A. (2016). La escuela en el barrio. Cartografiando las necesidades de cambio socioeducativo. *Aularia*, 2(5), 13-20.
- Magro, C. (2013). Educación Conectada: la escuela en tiempos de redes. En curso *Educación conectada: la escuela en tiempos de redes*, Bajo licencia Creative Commons. Recuperado de <http://www.sli-deshare.net/>
- Marchioni, M. (2001). *Comunidad, participación y desarrollo*. Madrid: Ed. Popular.
- Martínez, A. (1995). *El diagnóstico participativo: una herramienta de trabajo para las comunidades*. Costa Rica: Catie.
- Martínez, M. (2010). *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*. Barcelona: Educación universitaria. Octaedro / ICE- UB.

- McCarthy, C. (1994). *Racismo y Curriculum*. Madrid: Morata.
- Mckeown, R. (2002). *Manual de Educación para el Desarrollo Sostenible*. Centro de Energía, Medio Ambiente y Recursos de la Universidad de Tennessee.
- Messiou, K. (2013). El compromiso con la voz del alumnado: uso de un marco de trabajo para abordar la marginación en las escuelas. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 97-108.
- Moliner, L. (2012). *Proyecto investigador*. Universitat Jaume I (inédito).
- Moraes, M. C. (2010). Transdisciplinariedad y educación. *Rizoma freireano*, 6. Recuperado de <http://www.rizoma-freireano.org/index.php/transdisciplinariedad-y-educacion--maria-candida-moraes>.
- Morín, E. (1997). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- O'Hanlon, C. (2003). *Educational Inclusion as Action Research: an interpretive discourse*. Buckingham: Open University Press.
- Oliver, M. (1998) Una sociología de la discapacidad o una sociología discapacitada. En L. Barton (Comp.), *Discapacidad y sociedad* (pp. 34-58). Madrid: Morata.
- Puig, J.M., Batlle, R., Bosch, C., Cerdá, M., Climent, T., Gijón, M., Graell, M., Martín, X., Muños, A., Palos, J., Rubio, L. y Trilla, J. (2009). *Aprendizaje servicio (ApS). Educación y compromiso cívico*. Barcelona: Graó.
- Rubio, L. (2009). El aprendizaje en el aprendizaje servicio. En J.M. Puig (Coord.), *Aprendizaje servicio (ApS) Educación y compromiso cívico* (pp. 91-105). Barcelona: Graó.
- Rubio, M. J. y Varas, J. (1997). *El análisis de la realidad en la intervención social*. Madrid: Ed. CCS.
- Rudduck, J. y Flutter, J. (2007). *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado*. Madrid: Morata.
- Stainback, S. y Stainback, W. (2011). *Aulas inclusivas: Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid: Narcea (5a Edición).
- Susinos, T. (2012). Las posibilidades de la voz del alumnado para el cambio y la mejora educativa. *Revista de Educación*, 359, 16-23.
- Susinos, T. (2013). Desde el mismo lugar no vemos lo mismo. Investigar la participación de los estudiantes como un proceso multivocal. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 120-132.

- Tapia, M.N. (2006). *La solidaridad como pedagogía. El “aprendizaje-servicio” en la escuela*. Buenos Aires: Editorial Ciudad Nueva.
- Traver, J. A., Sales, A. y Moliner, O. (2010). Ampliando el territorio: algunas claves sobre la participación de la comunidad educativa. *REICE, Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 8(3), 96-119. Recuperado de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num3/REICE,%20Vol8,num3.pdf>
- Villasante, T. R. (1998). *Cuatro redes para mejor vivir*, vols. I y II. Buenos Aires: Lumen.
- Villasante, T. R., Montañés M. y Martí, J. (2000). *La investigación social participativa. Construyendo ciudadanía 1. El viejo topo*. España. Disponible en http://www.redcimas.org/wordpress/wp-content/uploads/2012/09/lcc1_investigacion_participativa.pdf
- Wang, C. (1999). Photovoice: a participatory action research strategy applied to womwn’s heath. *Journal of womens health*, 8(2). Recuperado de <http://www.appalshop.com/assets/files/campaigns/culturalorganizingky/photovoice-strategy-womens-health.pdf>