



COMILLAS

UNIVERSIDAD PONTIFICIA

ICAI

ICADE

CIHS

PEQUEÑOS AGENTES DE CAMBIO

Un proyecto de ApS en contextos vulnerables

2025-2026

Laia Serrano Bartolomé

5º de Educación Infantil y Educación Primaria

Innovación Educativa

Director: Mario Andrés Candel

ÍNDICE

| | |
|--|-----------|
| ÍNDICE | 3 |
| RESUMEN | 5 |
| 1.1 ABSTRACT | 5 |
| 1.2 PALABRAS CLAVE | 6 |
| 1.3 KEY WORDS | 6 |
| JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO | 6 |
| MARCO TEÓRICO | 8 |
| 2.1. LA INFANCIA COMO SUJETO DE DERECHOS | 9 |
| 2.2. LA VULNERABILIDAD INFANTIL EN ESPAÑA..... | 11 |
| 2.3. EL APRENDIZAJE-SERVICIO COMO MOTOR DE CAMBIO..... | 13 |
| PROPUESTA DE INNOVACIÓN: “PEQUEÑOS AGENTES DE CAMBIO” | 15 |
| 4.1 PRESENTACIÓN..... | 15 |
| 4.2 OBJETIVOS | 16 |
| 4.3 CONTEXTO | 17 |
| 4.4 METODOLOGÍA Y RECURSOS | 19 |
| 4.5 ACTIVIDADES | 20 |
| 4.6 CRONOGRAMA DE APLICACIÓN | 28 |
| 4.7 EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA | 29 |
| CONCLUSIONES | 30 |
| REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 32 |
| ANEXOS | 35 |

Resumen

Este Trabajo de Fin de Grado nace de la necesidad de romper con la dinámica asistencialista que sufren los niños y niñas de entornos vulnerables, ya que están acostumbrados a ser objetos de protección y no sujetos de derechos con capacidad de agencia y participación. Para ello, se propone una intervención basada en el Aprendizaje-Servicio (ApS) dentro del Espacio de Apoyo Social y Educativo (EASE) de Cáritas, cuyo objetivo principal es transformar por completo su autoconcepto para que descubran que tienen mucho talento que aportar a la sociedad.

A nivel pedagógico, el proyecto parte de reconocer a la infancia como ciudadana de pleno derecho en el presente. Exigir buenos resultados escolares es imposible si el alumnado llega al centro con necesidades básicas sin cubrir, algo que bloquea directamente el aprendizaje significativo. Por ese motivo, el trabajo busca crear un entorno seguro donde la educadora actúe como tutora de fortaleza emocional. Al ofrecer este andamiaje emocional, se logra que los niños asuman el control y tomen decisiones democráticas sobre las verdaderas necesidades de su entorno.

La metodología elegida conecta el currículo escolar con la realidad de su calle. De este modo, el desarrollo de las competencias clave deja de ser teoría y pasa a ser una herramienta real de participación ciudadana. El diseño de la intervención reorganiza las rutinas del aula y cede el liderazgo al grupo durante todas las fases. La evaluación deja a un lado las notas numéricas para utilizar instrumentos cualitativos y de autoevaluación. Así, se mide de forma más precisa la evolución de su autonomía, responsabilidad y cohesión grupal.

1.1 Abstract

This Final Degree Project was born from the need to break with the welfare dynamics suffered by children from vulnerable environments, since they are used to being objects of protection and not subjects of rights with the capacity for agency and participation. To this end, an intervention based on Service-Learning (SL) is proposed within the Social and Educational Support Space (EASE) of Caritas, whose main objective is to completely transform their self-concept so that they discover that they have a lot of talent to contribute to society.

On a pedagogical level, the project is based on recognizing children as full citizens in the present. Demanding good school results is impossible if students arrive at the school with unmet basic needs, something that directly blocks meaningful learning. For this reason, the work seeks to create a safe environment where the educator acts as a tutor of emotional strength. By offering this emotional scaffolding, children are able to assume control and make democratic decisions about the true needs of their environment.

The chosen methodology connects the school curriculum with the reality of its street. In this way, the development of key competences ceases to be theory and becomes a real tool for citizen participation. The design of the intervention reorganizes the classroom routines and cedes leadership to the group during all phases. Evaluation leaves aside numerical grades to use qualitative and self-evaluation instruments. Thus, the evolution of their autonomy, responsibility and group cohesion is more accurately measured.

1.2 Palabras clave

Aprendizaje-Servicio; Vulnerabilidad infantil; Participación ciudadana; Autoconcepto; Andamiaje emocional.

1.3 Key words

Service-Learning; Child vulnerability; Citizen participation; Self-concept; Emotional scaffolding.

Justificación del tema elegido

Este Trabajo de Fin de Grado es mucho más que un trámite académico, ya que la elección del tema parte de mis propias experiencias vividas, las cuales definen directamente la profesora que quiero ser. Llevo tres años trabajando como voluntaria en los programas de ocio y apoyo escolar de Cáritas. Cada semana paso tiempo con niños de Primaria, y mi papel allí nunca ha sido solo ayudarles con los deberes, sino compartir su día a día, trabajar sus habilidades sociales, ser una figura de referencia que les dé el apoyo emocional y el andamiaje necesario para que se sientan seguros, valorados y capaces de superar las barreras de su entorno.

La verdad es que realmente disfruto yendo cada semana. El contacto directo con estas familias me ha abierto los ojos y me he dado cuenta de que las dificultades en el colegio suelen ser solo una pequeña parte de su realidad. He visto que estos niños tienen un enorme potencial, pero a menudo su entorno, o las etiquetas que se les ponen, no les permiten brillar. He aprendido mucho durante estas tardes de voluntariado y por eso he sentido que mi proyecto tenía que ser algo que realmente marcara la diferencia para ellos.

A raíz de esta experiencia, se detecta una urgencia real en el aula: la necesidad de transformar el papel pasivo al que están acostumbrados. Debido a la situación vulnerable de sus familias, están habituados a ser siempre quienes reciben comida, ropa o clases de apoyo. Crecen con la idea de que son ellos quienes necesitan ayuda, y casi nunca tienen la oportunidad de ser ellos quienes aportan algo a los demás. Creo que esta dinámica acaba afectando su autoestima y les hace sentir que no tienen nada valioso que ofrecer a su entorno. Tal y como señala la experta Marta Martínez Muñoz (2020), a menudo tratamos a los niños en exclusión solo como objetos de protección a los que tutelar. Olvidamos que son sujetos de pleno derecho. Sacarles de este rol asistencialista no es un capricho, sino una exigencia legal. Tanto la Convención sobre los Derechos del Niño (1989) a nivel internacional como la Ley Orgánica de Protección Integral a la Infancia y la Adolescencia frente a la Violencia (LOPVI, 2021) en España nos obligan a garantizar su derecho a la participación en todos los espacios socioeducativos.

Garantizar este derecho implica cambiar nuestra forma de trabajar en el Espacio de Apoyo Social y Educativo (EASE), donde soy voluntaria y desarrollo este proyecto de ApS. No podemos limitarnos a hacer los deberes, sentarles a hacer fichas, ni tampoco sirve darles una charla sobre valores y convivencia. Se necesita una participación real. Para entender qué es exactamente esta participación, Cabrerizo Sanz et al. (2018) nos dan la clave. Para comprender este concepto se necesita olvidar la idea de que preguntar a los niños de vez en cuando es suficiente. No se trata de darles a elegir entre dos opciones cerradas que hemos diseñado previamente los adultos. Significa, a nivel pedagógico, darles el control total durante todo el proceso. Supone generar asambleas donde los niños no solo opinan, sino que deciden qué problema de su entorno van a resolver y asumen la responsabilidad directa de ese proceso.

Llevar esto al aula transforma por completo nuestro rol como educadores. Pasamos de dirigir la actividad a dar el andamiaje necesario para que ocurra. Tenemos la obligación legal y educativa de estructurar el tiempo, habilitar el espacio físico y crear un clima de seguridad, pero dando un paso a un lado en la toma de decisiones. Por ejemplo, la participación real no consiste en preguntarles de qué color quieren pintar un mural que ya hemos dibujado nosotros. Ocurre cuando nos sentamos en círculo con un folio en blanco y son ellos quienes debaten por qué el parque de enfrente está sucio, qué herramientas tienen para solucionarlo y cómo van a organizarse como equipo para limpiarlo.

A través de esta dinámica, el desarrollo de la competencia ciudadana deja de ser teoría abstracta para aparecer de una necesidad detectada por ellos mismos. En el mismo momento en el que ese alumno de siete años propone la idea y el resto del grupo vota para ejecutar su plan, la normativa legal se está cumpliendo mediante la acción directa. Los niños rompen definitivamente con el rol asistencialista y logran un aprendizaje verdaderamente significativo al comprobar, en primera persona, que su voz tiene el peso suficiente para transformar su realidad más cercana.

Por eso la utilidad de este proyecto está en cambiar esa mentalidad. Estoy convencida de que educar en valores e inclusión significa, sobre todo, empoderar. A través de la metodología de Aprendizaje-Servicio (APS), quiero cambiar la situación para que estos niños descubran que son capaces y talentosos. Convertirlos en agentes de cambio que hacen algo bueno por su barrio es la mejor manera de darles dignidad. Este proyecto es necesario porque demuestra que la verdadera inclusión no consiste solo en estar en el aula, sino en sentirse útil y valorado por la sociedad.

Marco teórico

Para entender verdaderamente el impacto de este proyecto, no basta con diseñar actividades llamativas. Necesitamos una base pedagógica sólida que justifique cada decisión que tomamos con los niños. Por este motivo, la base teórica de este trabajo se estructura en tres grandes pilares. En primer lugar, se analiza la evolución de la infancia como sujeto de derecho, cómo los niños han dejado de ser vistos como

adultos en proceso para ser reconocidos como ciudadanos con capacidad real de participar en su entorno hoy mismo. Sin embargo, esta participación choca de frente con la mochila que muchos de nuestros alumnos traen. Por ello, el segundo bloque aterriza en la realidad de la vulnerabilidad infantil en España, cómo la exclusión social y la falta de recursos bloquean el aprendizaje significativo desde la base. De poco sirve intentar que un niño consolide la competencia matemática si llega al centro con el cerebro en modo supervivencia por el estrés que vive en casa. Finalmente, se unen estas dos realidades, el derecho a participar y el contexto de exclusión, a través de la metodología que da sentido a toda la intervención: el Aprendizaje-Servicio. Se ve cómo el conectar el currículo escolar con las necesidades reales de su barrio transforma por completo su autoconcepto. Se pasa de enseñar teoría en el vacío, a darles el andamiaje necesario para que intervengan en su calle, asumiendo por fin su papel como pequeños agentes de cambio.

2.1. La infancia como sujeto de derechos

Históricamente, el sistema educativo y las instituciones han mirado a los niños desde arriba, con un enfoque totalmente proteccionista. Los niños eran vistos solo como personas a las que hay que proteger, guiar y preparar para la vida adulta, pero rara vez se les escuchaba (Gaitán, 2006). Este enfoque cambió por completo cuando se aprobó la Convención sobre los Derechos del Niño (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 1989). A partir de ese tratado internacional, los niños pasaron a ser reconocidos como sujetos con derechos propios, con voz y capacidad para participar en su vida y su entorno. Lourdes Gaitán profundiza en esta ruptura conceptual a través de la nueva sociología de la infancia. Pide que se deje de ver a los niños como “adultos a medias” o como un simple proyecto de futuro. Son ciudadanos en el momento presente y tienen capacidad real para cambiar las cosas hoy. A nivel pedagógico, esto supone darle la vuelta a cómo trabajamos. Dejamos de centrarnos únicamente en tapar las carencias que traen de casa para empezar a potenciar todo el talento y las capacidades que ya tienen.

El gran cambio que introdujo la Convención se sostiene sobre tres pilares muy claros, conocidos en el ámbito pedagógico como las “tres P” (Hammarberg, 1990): provisión, protección y participación. Mientras que los dos primeros garantizan que los niños tengan los recursos básicos cubiertos y estén a salvo de cualquier tipo de abuso, el

tercer grupo es el que de verdad transforma su papel en la sociedad. En este sentido, Casas (2006) defiende que el derecho a la participación es la pieza clave para su desarrollo integral, ya que reconoce que las opiniones de los niños son totalmente válidas y necesarias para construir una sociedad democrática. Para Ferran Casas (2006), el problema real no está en las leyes, sino en la mentalidad de los adultos. Casi siempre damos por hecho que los niños no tienen la madurez suficiente para opinar sobre temas importantes. Romper con esta visión tan centrada en los mayores es el primer paso. Tenemos que empezar a ver al alumno como alguien totalmente válido para dialogar, ya que aporta una perspectiva única que nosotros hemos olvidado. Al darles ese espacio, trabajamos su competencia ciudadana desde que son muy pequeños.

Centrándonos en este último bloque, el Artículo 12 de la Convención (ONU, 1989) deja muy claro que los niños tienen derecho a opinar en todo lo que les afecta. Sin embargo, reconocer a un niño como sujeto activo implica darle un espacio de poder real, algo que va mucho más allá de dejarle hablar un rato en clase. En esta misma línea, Roger Hart (1993) nos avisa a través de su “Escalera de la Participación” sobre el peligro de caer en la participación simbólica o de escaparate. Según este autor, la verdadera implicación no ocurre cuando los adultos utilizamos a los niños para justificar decisiones que ya hemos tomado nosotros. La participación auténtica aparece cuando los proyectos nacen de los propios niños y las responsabilidades se comparten de forma genuina con el educador. Llegar a lo más alto de esa escalera nos exige preparar un andamiaje muy bien pensado. Hart separa radicalmente lo que es usar a los niños de adorno o manipularlos, de lo que implica darles influencia real. Para que esto funcione, nuestro papel en el aula tiene que dar un giro. Ya no somos las únicas dueñas del conocimiento que sueltan el temario, sino que pasamos a ser facilitadoras. Al crear un clima donde las decisiones se toman en equipo, afianzamos el aprendizaje significativo y les damos el espacio necesario para construir su propia autonomía.

Siguiendo esta idea, conseguir que los niños se impliquen de verdad supone mucho más que hacer una dinámica puntual en la tarde. A nivel pedagógico, ejercer este derecho a diario es el motor perfecto para desarrollar competencias clave, como el pensamiento crítico y la autonomía ciudadana. Francesco Tonucci (2015) defiende

que escuchar al alumno y darle espacios reales para decidir sobre su entorno genera un aprendizaje verdaderamente significativo. Por otro lado, los niños rompen con la costumbre de recibirlo todo hecho y asumen un rol activo capaz de modificar lo que les rodea. Para Tonucci, cualquier colegio o sociedad que mande callar a los alumnos se convierte en un lugar hostil y nada democrático. De hecho, este autor defiende que la infancia es el mejor termómetro para medir lo sano que está un barrio. Si las instituciones integran de verdad la mirada de los niños, toda la comunidad sale ganando. En consecuencia, dejar que hablen no es un favor que les hacemos los adultos en un acto de generosidad. Es pura justicia educativa. Al darles la palabra, logramos que todo ese papeleo legal se transforme en el ejercicio directo de su competencia ciudadana.

2.2. La vulnerabilidad infantil en España

Para llevar este enfoque de derechos a la práctica, tenemos que mirar de cerca el contexto en el que viven los niños. No podemos hablar de participación ciudadana, ni de innovación educativa, sin entender desde dónde parten nuestros niños. La vulnerabilidad en España es una realidad creciente y alarmante. Según el último análisis de la Plataforma de Infancia (2024), el riesgo de pobreza y exclusión social afecta ya al 33,9 % de la infancia en nuestro país, lo que se traduce en más de 2,7 millones de niños y adolescentes. A estos datos hay que sumar la advertencia de la Fundación FOESSA (2022), que dicen que la pobreza se hereda. Cuando un niño crece en una familia con graves dificultades económicas y sociales, tiene muchísimas probabilidades de repetir esa misma historia al hacerse mayor. Para cortar esta cadena de raíz y romper el bucle, necesitamos una intervención educativa que realmente marque la diferencia. FOESSA lo explica muy claro: la exclusión no es algo puntual, es un bucle del que cuesta muchísimo salir. Su investigación demuestra que a estas familias se les junta todo. Falla el trabajo, falla la vivienda y, al final, también la salud. A esto hay que sumarle lo que denuncia la Plataforma de Infancia. Nuestro sistema de ayudas es de los peores de toda Europa para rescatar a estos hogares. ¿Qué significa esto para nosotras a nivel pedagógico? Que el colegio es, casi siempre, su único ascensor social. Si no somos capaces de compensar esa desventaja dentro de clase, el propio sistema educativo acaba copiando y pegando la exclusión que los niños traen de la calle. Como consecuencia, bloqueamos por completo el desarrollo de su competencia personal y social.

Esta vulnerabilidad va mucho más allá de la simple falta de recursos económicos. Es un muro que frena el desarrollo escolar, social y emocional de los niños. Save the Children (2022) define esta situación como “pobreza educativa”. Los datos de su informe reflejan una realidad muy clara, el 45 % de los niños en riesgo de exclusión tienen una brecha digital por no tener internet o dispositivos adecuados. Por lo que estos alumnos empiezan el curso con una desventaja enorme frente al resto de compañeros. En la práctica, esto significa intentar estudiar sin un espacio en silencio para poder concentrarse. Supone hacer los trabajos sin internet para investigar, o no poder acceder al refuerzo extraescolar necesario para no quedarse atrás. Save the Children va un paso más allá y nos avisa de algo muy grave, esta pobreza educativa empuja directamente al abandono escolar. Sus datos son demoledores, ya que los niños de familias con pocos recursos tienen cuatro veces más probabilidades de repetir curso que los de familias acomodadas. Y cuidado, esta diferencia no ocurre porque sean menos inteligentes, el problema real es que el sistema educativo da por hecho que al llegar a casa van a tener ayuda con los deberes y un ambiente cultural rico, algo que nuestros niños, simplemente, no tienen. Por tanto, intentar que desarrollen la competencia de aprender a aprender es misión casi imposible si, al salir de clase, les faltan las herramientas y los estímulos más básicos.

Estos datos no son solo un número en un informe, tienen cara, nombre y se sientan en nuestras sillas cada tarde. Significa que un alumno de 1º de Primaria llega al EASE habiendo pasado frío en casa durante el fin de semana o con el estrés de haber visto un conflicto grave en casa esa misma mañana. Cuando esto pasa, su cerebro entra en modo supervivencia y el aprendizaje significativo se bloquea totalmente. Es la representación exacta de la pirámide de Maslow (1943) llevada a la realidad del aula. Antes de poder llegar a la cima del desarrollo cognitivo o la autorrealización, el niño necesita consolidar la base. En consecuencia, ningún niño puede asimilar cómo funciona una regla ortográfica o concentrarse en sumar con llevadas si sus necesidades de seguridad, calma y afecto no están cubiertas. Su máxima prioridad biológica y emocional en ese instante no es lo académico, sino sentirse a salvo. La teoría de Maslow explica este bloqueo mental a la perfección. Los primeros escalones de su famosa pirámide son como un peaje que el niño tiene que pasar sí o sí. Si el cerebro del alumno nota que le falta algo básico, o se siente en peligro, gasta toda su

energía en sobrevivir. Por tanto, llegar a la parte alta de la pirámide, que es donde nacen las ganas de aprender y de sentirse valorado, es totalmente imposible. Maslow nos avisa de que es un gran error pedagógico exigir el mismo rendimiento a un niño que vive en alerta constante. Si no le garantizamos primero esa tranquilidad, intentar montar un buen andamiaje educativo es literalmente empezar la casa por el tejado.

Llegados a este punto, queda preguntarse cómo es posible mejorar esta situación. La respuesta no es bajarles el nivel escolar o hacerles las cosas por pena, sino transformar por completo el espacio donde aprenden. Para explicar esto, el psiquiatra Boris Cyrulnik (2001) nos da una clave fundamental: la resiliencia. El problema es que esta capacidad de salir adelante frente a las dificultades no aparece por arte de magia. Los niños necesitan lo que él llama un “tutor de resiliencia”. Por lo general, esa figura de apego seguro somos las profesoras o las educadoras del centro. Si les damos un aula donde las rutinas son claras, hay cariño y saben qué esperar cada día, les estamos construyendo el andamiaje emocional que muchas veces no tienen de puertas para afuera. Cyrulnik explica la resiliencia como la capacidad de crecer sanos por dentro, aunque arrastren situaciones muy duras desde casa. Para que el niño pueda construirse esa armadura, la teoría es clara, necesita a un adulto que no le mire con pena ni le juzgue, sino que crea en él de verdad. El colegio tiene que ser ese lugar seguro que les repare un poco las heridas. Si nosotras confiamos ciegamente en su potencial, antes incluso de que ellos mismos lo vean, conseguimos el famoso efecto Pigmalión positivo. A nivel pedagógico, esto supone proponerles retos que sí puedan alcanzar y no soltarles la mano cuando se frustren. De este modo, consiguen construir una imagen fuerte de sí mismos, desarrollando su competencia personal para superar cualquier obstáculo que se les ponga por delante durante el curso.

2.3. El Aprendizaje-Servicio como motor de cambio

Si de verdad queremos despertar su capacidad de acción en un contexto tan vulnerable, los libros tradicionales no son suficientes. Nos hace falta una metodología que enlace los contenidos de clase con la realidad de su entorno, y ahí el Aprendizaje-Servicio (ApS) encaja a la perfección. Roser Batlle (2020), gran referente estatal en la materia, lo define como la fusión entre el aprendizaje escolar y el compromiso con la comunidad dentro de un proyecto bien organizado. La autora insiste en algo clave, el conocimiento solo cobra sentido de verdad cuando los niños ven que tiene una

utilidad social. En esta misma línea, Josep María Puig et al. (2015) definen el ApS como una pedagogía de la experiencia diseñada para derribar las paredes del sistema tradicional. Para ellos, el colegio no puede ser una burbuja que enseña teoría sin conexión con el barrio y su día a día. Debe transformarse en un espacio vivo donde el currículo sirva para mejorar su entorno. Al darle este enfoque, el alumno deja la costumbre de recibirlo todo hecho. Pasa a la acción y se convierte en un creador de soluciones reales, afianzando su competencia ciudadana directamente en su barrio.

Precisamente en esta transformación del alumno es donde el ApS se cruza directamente con los derechos de la infancia. Como advierten Trilla y Novella (2001), la participación de los niños corre el riesgo de ser un gesto vacío si no les damos verdadera capacidad para cambiar las cosas. Según estos autores, el derecho a participar va mucho más allá de hacer simulacros democráticos en clase. De nada sirve montar una asamblea para escucharles, si luego su opinión no cambia absolutamente nada. Como docentes, necesitamos herramientas que conviertan esa voz en una acción que se pueda tocar, y ahí es donde el ApS nos da el andamiaje perfecto. Les da el poder para intervenir en su entorno, y así nos aseguramos de que actúen como ciudadanos de pleno derecho hoy mismo, en su presente, y no como una promesa vacía para cuando sean mayores.

El ApS no consiste en organizar un simple voluntariado infantil, su verdadera clave pedagógica está en que lo que aprenden sirva para algo real. Si la tarea se limita a pedirles que copien un texto de la pizarra sobre el medio ambiente, el interés va a ser prácticamente nulo. Por el contrario, si el proyecto se enfoca en que diseñen, calculen los materiales y redacten folletos de verdad para enseñar a reciclar a sus vecinos, la motivación da un giro radical. Trabajando de esta manera, desarrollan la competencia lingüística casi sin darse cuenta, porque necesitan escribir bien para que el barrio entienda su mensaje. Además, se fomenta el trabajo en equipo y la resolución de problemas reales. Así, se deja de educarles para un futuro abstracto y se les dan herramientas para que usen lo aprendido en su entorno, en el aquí y el ahora. Toda esta forma de trabajar conecta con lo que John Dewey (1938) defendía con su famoso “aprender haciendo”. Para este autor, el aprendizaje verdaderamente significativo solo ocurre cuando el alumno se enfrenta a un reto auténtico. Dewey nos recuerda que el colegio no es una sala de espera para cuando sean mayores, sino la vida

misma. En el momento en que los niños ven que lo que estudian sirve para hacer algo útil por su calle, la desgana desaparece y aparece un interés genuino. En consecuencia, el currículo deja de ser una obligación impuesta y pasa a ser la herramienta más natural para conseguir su objetivo.

Si se traslada este marco teórico a los contextos de exclusión, su impacto se multiplica. María Nieves Tapia (2008) argumenta que el ApS es una herramienta clave para empoderar a las poblaciones vulnerables, ya que corta de raíz el enfoque puramente asistencial. Por norma general, las instituciones miran a estos niños desde sus carencias, se asume que son niños que únicamente necesitan recibir ayuda o ser “rescatados”. No obstante, esta metodología le da la vuelta a esa etiqueta por completo, se les devuelve la dignidad al colocarles en el rol de personas competentes que aportan un valor real a su comunidad. A nivel práctico, esto se ve de forma muy clara. En lugar de tener a un alumno acostumbrado a ser siempre el que recibe apoyo escolar o becas de comedor, de pronto es él quien diseña, organiza y pinta un mural para alegrar la fachada del centro de salud del barrio. Al comprobar de primera mano que su trabajo mejora la vida de sus vecinos, el autoconcepto del alumnado cambia o mejora. Como resultado, construyen una resiliencia mucho más sólida y asumen de forma totalmente natural su papel de pequeños agentes de cambio.

Propuesta de innovación: “Pequeños agentes de cambio”

4.1 Presentación

Esta propuesta nace con la intención de cambiar la mirada que tenemos hacia el apoyo escolar en contextos de exclusión. Tradicionalmente, entendemos estos espacios como lugares donde el niño va a cubrir una carencia, a que le “arreglen” lo que no sabe hacer en el colegio. Sin embargo, **“Pequeños agentes de cambio”** plantea justo lo contrario: dejar de mirar lo que les falta para empezar a potenciar lo que pueden dar.

Se trata de un proyecto de Aprendizaje-Servicio (ApS) diseñado específicamente para los dos grupos de Primaria en el Espacio de Apoyo Social y Educativo (EASE). La idea central es romper con la inercia del niño asistido que solo recibe ayuda, merienda y ropa, para convertirlo en protagonista activo de su entorno. En lugar de sentarse a esperar instrucciones, serán ellos quienes detecten una necesidad real en su barrio, ya sea la soledad de los mayores, la suciedad de un parque o la tristeza de otros compañeros, y se organicen para solucionarla.

Lo innovador de esta propuesta es que no separamos lo académico de lo social. Aquí, las asignaturas cobran sentido: Lengua no sirve solo para rellenar fichas, sino para escribir una carta de ánimo que alguien va a leer de verdad; las Matemáticas no son abstractas, sirven para calcular cuánta cartulina necesitamos para nuestros carteles. Transformamos las clases del EASE en un pequeño laboratorio de ciudadanía donde el refuerzo escolar deja de ser una obligación pesada y se convierte en una herramienta necesaria para mejorar la vida de los demás. Queremos que pasen de decir “no sé” a decir “*mira lo que he hecho*”.

4.2 Objetivos

La finalidad de este proyecto va más allá de un simple voluntariado puntual. Se busca transformar la visión que el alumno tiene de sí mismo y su capacidad de impacto. De ahí que el objetivo principal de este proyecto sea **Resignificar su propio autoconcepto**. Queremos que el niño abandone el rol pasivo de “receptor de ayuda” para asumir de forma real el de “agente de cambio”. Se pretende que el niño descubra que, independientemente de su edad o de su situación familiar, tiene talento y capacidad para mejorar la vida de los demás. Cuando un niño de Cáritas comprueba que su esfuerzo sirve para diseñar una campaña real en su barrio, su percepción sobre sí mismo y sobre lo que es capaz de aportar da un giro radical.

Para llegar a este objetivo general, se van a buscar, a través de las actividades que se proponen más adelante, conseguir los siguientes objetivos específicos:

- **Conocer y comprender sus propios derechos:** Antes de intentar transformar su entorno, necesitan interiorizar que tienen unos derechos reconocidos y que su voz importa. A través de dinámicas iniciales, el objetivo es que entiendan que la

participación no es un regalo que les hacemos los adultos, sino un derecho les pertenece por el simple hecho de ser niños.

- **Construir cohesión y una identidad grupal fuerte:** El sentido de pertenencia es vital en contextos de vulnerabilidad. Buscamos convertir al grupo de iguales en un espacio seguro y de referencia. Al trabajar en equipo para un fin común, los niños descubren que juntos tienen mucha más fuerza para transformar su entorno que hacerlo solos.
- **Fomentar la responsabilidad y la autonomía personal:** Se trabaja la madurez a través de la gestión de sus propios tiempos. Por ejemplo, tienen que organizarse de manera autónoma para terminar sus tareas escolares si quieren tener tiempo para la misión del proyecto. Asimismo, al tomar decisiones democráticas sobre qué servicio hacer, aprenden a asumir las consecuencias de sus propias elecciones.
- **Desarrollar la competencia en comunicación lingüística:** Buscamos darle al aprendizaje escolar un sentido práctico y motivador. Utilizan la lectura y la escritura como herramientas necesarias para el servicio. Tienen que escribir cartas sin faltas de ortografía, diseñar carteles llamativos o preparar discursos, de modo que el esfuerzo por escribir bien nace de una necesidad real de comunicarse con su entorno.

4.3 Contexto

La propuesta de innovación se sitúa en el Espacio de Apoyo Social y Educativo (EASE) de Cáritas donde soy voluntaria. Este no es un sitio más de clases particulares, es un espacio de acogida y educación no formal para niños que vienen derivados de Servicios Sociales o de las acogidas de las parroquias porque sus familias pasan por situaciones muy complicadas. Este espacio funciona como un recurso global diseñado para equilibrar las desventajas con las que parten los niños. Se les ofrece un acompañamiento hecho a medida. Se deja atrás la idea de limitarse a cubrir carencias básicas o dar las cosas hechas, y se mira al alumno en su totalidad. Es imposible conseguir que un niño avance de verdad en sus aprendizajes si cerramos los ojos ante la realidad que vive en su casa, por lo que, apoyar a su familia se vuelve un paso indispensable para que el niño evolucione. En el centro hay un rango muy amplio de edades, desde 1º de Primaria hasta 2º de Bachillerato, y para funcionar bien nos organizamos en tres grandes grupos: los mayores de ESO y

Bachillerato, el grupo de los medianos con 4º, 5º y 6º, y finalmente, el de los pequeños de 1º, 2º y 3º de Primaria.

Lo que mejor nos funciona es tener una estructura muy clara y repetitiva porque a estos niños el orden les da mucha seguridad. Ellos van al EASE los lunes, martes y jueves, y los viernes van a las actividades de ocio que ya es solo para el grupo de mayores. Tener un espacio de ocio seguro por las tardes es una necesidad real para estos niños. Buscamos que hagan actividades diferentes que les motiven y les abran un poco la mente. Así, evitamos que pasen la tarde solos en la calle y les protegemos de los peligros que, por desgracia, existen en sus barrios.

La rutina es sagrada, aunque varía según la edad. En los dos grupos de primaria, nada más empezar hacemos siempre un dictado diario para que cojan el hábito de concentración, mientras que los mayores de la ESO aprovechan ese primer rato para hacer media hora de estudio intensivo. Después del arranque, todos dedicamos una hora completa a los deberes del colegio donde intentamos resolver las dudas que traen de clase y que en casa no pueden solucionar. Este rato de deberes no sirve solo para hacer los ejercicios de Lengua o Matemáticas y tacharlos de la agenda. Se intenta que los niños aprendan a organizarse solos y recuperen la motivación por el colegio. De esta forma, se refuerza la seguridad en sí mismos para evitar que falten a clase y terminen abandonando los estudios. Por otro lado, se mantiene un contacto muy directo con sus colegios, así, el espacio funciona como un puente. Se adaptan las tareas a lo que cada alumno puede hacer de verdad, siempre hablando con los tutores y teniendo siempre muy presente la situación familiar que trae desde casa.

Para cerrar la tarde, la última media hora cambiamos el ritmo y hacemos actividades dinámicas donde trabajamos distintos valores que van cambiando cada semana. Es un momento clave para su educación emocional y las relaciones sociales. Este rato resulta fundamental porque muchos niños traen bastante tensión de casa. Con estas dinámicas, se consigue que el aula sea un espacio donde se sientan tranquilos y a salvo. A través del juego, se les enseña a controlar los enfados, a confiar más en sí mismos y a convivir con el resto de los compañeros. Por otro lado, se aprovecha este trato diario para apoyar también a las familias. Se orienta a los padres para que aprendan a poner normas desde el cariño. Asimismo, se les ayuda a buscar recursos

básicos, intentando que el ambiente en casa sea lo más tranquilo posible para el niño. Aunque el contexto es complejo y a veces llegan con rechazo al estudio o con problemas de casa, el ambiente que se crea es muy familiar, y suele haber mucha cohesión de grupo. A pesar de que nuestros recursos materiales sean sencillos, lo que realmente sujeta todo esto es el vínculo y la confianza que tienen con nosotros, que es la base fundamental para que esta innovación funcione.

4.4 Metodología y recursos

La metodología que sustenta esta propuesta es el **Aprendizaje-Servicio (ApS)**, entendida no como una actividad extraescolar, sino como una manera de aprender haciendo un servicio a la comunidad. Se basa en un enfoque socio-constructivista y participativo, donde el protagonismo recae totalmente en los niños.

La intervención se caracteriza por tres principios metodológicos clave:

1. **Participación democrática:** Desde la elección de la temática, hasta el reparto de roles, todo se decide en asamblea. El voluntario no impone, sino que facilita y acompaña.
2. **Aprendizaje significativo y funcional:** Las tareas académicas (escribir, dibujar, calcular materiales) surgen de una necesidad real del proyecto, no del libro de texto. Aprenden porque necesitan saberlo para ejecutar su misión.
3. **Flexibilidad estructurada:** Aunque hay una planificación clara de fases y tiempos, la metodología se adapta al ritmo y las decisiones de los niños, permitiendo que el proyecto evolucione según sus intereses.

Para llevarlo a cabo, tenemos unos recursos sencillos y adaptados a la realidad del EASE:

- **Recursos Humanos:** El pilar fundamental es el equipo de voluntariado, que actúa como guía y andamiaje, y los propios niños, organizados en equipos de trabajo. También puede haber la colaboración de agentes externos (personal del centro, vecinos, ancianos), según el servicio elegido.
- **Recursos Materiales:** Material básico de papelería (cartulinas, rotuladores, folios, tijeras, pegamento) y elementos específicos que requiera el servicio (sobres, guantes de limpieza, mapas). Se prioriza el uso de materiales reciclados y sostenibles.

- **Recursos Espaciales:** Las clases habituales para las sesiones de diseño y asamblea, y los espacios del entorno (pasillos del centro, patio, parque, calles...) para la ejecución del servicio.
- **Recursos Temporales:** La intervención se integra en el horario habitual del EASE (lunes, martes y jueves), reestructurando las rutinas de dictado y valores para dar cabida al proyecto sin sacrificar el tiempo de estudio.
- **Recurso Organizativo:** “El Expediente de Misión” ([anexo 1](#)) Para garantizar el seguimiento del proyecto y fomentar la autonomía del alumnado, se utilizará una herramienta de registro llamada “El Expediente de Misión”. Se trata de una ficha guía muy visual que rellenarán ellos mismos los lunes con lo que se va a hacer esa semana en el servicio.

Este expediente cumple tres funciones pedagógicas:

- **Memoria:** Evita que olviden los acuerdos tomados en la asamblea anterior.
- **Organización:** Les ayuda a estructurar los pasos (qué necesitamos, quién lo hace).
- **Evidencia de aprendizaje:** Al final del proyecto, el expediente queda como un registro físico del trabajo hecho, sirviendo para la evaluación.

La ficha incluye apartados para el nombre del grupo, la descripción de la misión, el listado de materiales necesarios, el reparto de roles y una *checklist* de progreso que van marcando a medida que completan las fases.

4.5 Actividades

Fase 0: Sensibilización y Derechos

SESIÓN 1 (Jueves): El descubrimiento de nuestra voz

El objetivo principal es que los niños entiendan qué es un derecho y, concretamente, que interioricen que la participación ciudadana les pertenece por el simple hecho de ser niños.

- **Activación y debate (10 min):** Para romper el hielo y cambiar la dinámica de la tarde, se propone a los alumnos el juego de “¿Justo o Injusto?”. El voluntario plantea situaciones cotidianas y los niños tienen que moverse a un lado u otro de la clase según lo que piensen. Se lanzan ejemplos claros: “Un niño no puede

ir al colegio porque tiene que ayudar en casa”, “Un niño opina sobre a qué jugar en el recreo y los mayores le mandan callar”. A partir de sus respuestas, se genera un pequeño debate guiado para llegar a la conclusión de que hay cosas fundamentales que nadie les puede quitar.

- **Aterrizando la ley (15 min):** Una vez captada su atención, toca introducir la *Convención sobre los Derechos del Niño* huyendo de cualquier teoría abstracta. Se les explica visualmente que hace muchos años, todos los países del mundo firmaron un contrato para protegerles. Se detiene especialmente en el Artículo 12: el derecho a ser escuchados. Para que el aprendizaje sea verdaderamente significativo, se aterriza con un ejemplo de su entorno. Se les pregunta: *“Si el alcalde va a poner columpios nuevos en la plaza de enfrente, ¿quién sabe mejor lo que hace falta, un señor de cincuenta años desde su despacho o vosotros que bajáis a jugar todos los días?”.* Al responder que ellos, descubren que su opinión es una herramienta válida y legal.
- **El Carnet de Agente (5 min):** Para materializar este descubrimiento, se reparte una pequeña cartulina a cada alumno. Será su “Carnet de Agente de Cambio” ([Anexo 2](#)). Lo personalizan rápidamente con su nombre y se les explica que ese carnet certifica que tienen derecho a opinar e intentar mejorar su barrio.

SESIÓN 2 (Martes): Construcción del espacio seguro

El objetivo es que vean el aula como un lugar de referencia y comprueben que, trabajando en equipo, tienen mucha más fuerza.

- **Activación corporal (10 min):** Se empieza apartando las mesas para hacer la dinámica del *“Nudo Humano”*. Los niños se ponen en círculo, cierran los ojos y se dan las manos al azar. Al abrirlos, el reto es desenredarse sin soltarse. Si cada uno tira por su lado de forma individual, se hacen daño y el juego se bloquea. Tienen que comunicarse, ceder el paso y escucharse. Es una forma muy física y directa de trabajar la resolución de conflictos y el autocontrol antes de sentarnos a la asamblea.
- **La torre cooperativa (15 min):** Se les divide en pequeños grupos y se les da material reciclado, como vasos de plástico o cartones. El reto es construir la torre más alta posible, pero con una condición innegociable: está prohibido hablar. Tienen que comunicarse mediante gestos, observar qué necesita el

compañero y anticiparse a sus movimientos. Al terminar, nos sentamos a reflexionar sobre lo que ha pasado. Ven claramente que construir algo sólido requiere mirar al otro, cuando sumamos talentos y nos respetamos, la estructura no se cae.

- **El refugio grupal (5 min):** Se cierra en asamblea explicándoles que ese grupo, a partir de ese día, funciona exactamente igual que esa torre. Es su equipo y su espacio seguro. Se deja clarísima la norma básica del proyecto: aquí nadie se ríe de las ideas del otro. Si un compañero tiene un mal día, el resto sostiene la estructura, creando así el andamiaje emocional necesario para afrontar las próximas semanas de trabajo.

SESIÓN 3 (Jueves): El rol del Agente

El objetivo es introducir el proyecto de ApS de forma visual y motivadora, explicando por qué ellos van a ser los protagonistas absolutos y no meros receptores de ayuda.

- **El misterio de la caja (10 min):** Se lleva una caja cerrada a clase con un cartel enorme de “*Top Secret*”, esto genera expectación y capta su atención al cien por cien. Dentro hay fotos reales impresas de su propio barrio: un parque sucio, un paso de cebra sin pintar, la fachada de la residencia de ancianos, etc. Se van sacando y las pasan para que todos las vean. Con esto, despertamos su curiosidad y anclamos el proyecto directamente a la realidad que ven todos los días al salir del EASE.
- **¿Qué vamos a hacer? (15 min):** Llega el momento de explicarles el Aprendizaje-Servicio. Se les cuenta que este curso no se van a hacer actividades aisladas sobre distintos valores, van a salir a la calle a intentar solucionar de verdad alguno de los problemas que acaban de ver en esas fotos u otros que ellos creen que existen. Se les deja muy claro que los adultos no van a decidir qué hacer ni cómo hacerlo. Serán ellos. Al devolverles la responsabilidad y el poder de decisión, fomentamos su competencia ciudadana y su autonomía personal desde el primer minuto.
- **El compromiso (5 min):** Se saca su “Carnet de Agente de Cambio” que crearon el lunes y se hace un pequeño cierre simbólico donde se comprometen a usar sus capacidades para mejorar el barrio. Se van a casa el fin de semana con la motivación altísima, preparados para empezar el próximo lunes con la fase de detección de necesidades reales.

Fase 1: Detección y elección

SESIÓN 4 (Lunes): Las necesidades

El objetivo es romper el hielo y llenar la pizarra de ideas sin juzgar ninguna.

- **Activación (5 min):** Se organiza a los niños en círculo para cambiar la dinámica respecto a la hora de deberes. Se les propone un juego rápido: ponerse unas “gafas imaginarias” que sirven para detectar cosas que a los demás se les escapan.

El voluntario lanza preguntas: “¿Qué es lo que menos os gusta del barrio?”, “¿Habéis visto a alguien triste en el recreo?”, “¿Qué cambiaríais del centro si tuvierais una varita mágica?”.

- **Lluvia de ideas (20 min):** Empieza el caos ordenado. El voluntario va a la pizarra y actúa de secretario. Los niños van lanzando propuestas y se anotan TODAS, sean posibles o imposibles. Si uno dice “que no haya guerras”, se apunta; si otro dice “que arreglen el columpio”, también. Es MUY importante validar todo lo que dicen para que sientan que su voz importa, fomentando que se escuchen entre ellos y respeten el turno de palabra.
- **Lectura y Cierre (5 mi):** Se lee en voz alta la lista completa que se ha creado para que visualicen la cantidad de cosas que han observado. Se felicita al grupo por su mirada crítica y se explica que mañana será el momento de decidir cuál de todas esas misiones se llevará a cabo.

SESIÓN 5 (Martes): Votación

El objetivo es aterrizar las ideas del día anterior y aprender a tomar decisiones en grupo.

- **Filtro de realidad (10 min):** Se recupera la lista del día anterior. Ahora toca hacer un ejercicio de pensamiento crítico. Se leen las propuestas una a una y se plantea la pregunta: “¿Nosotros, con 7 u 8 años y desde esta clase, podemos arreglar esto?”. Si la respuesta es no (ej: “acabar con el hambre”), se tacha explicando los motivos. Si la respuesta es sí (ej: “hacer carteles”, o “escribir cartas”), se rodea con un color. El objetivo es quedarse con 3 o 4 opciones finalistas.
- **Votación (15 min):** Es el momento de la democracia. Para hacerlo visual y sin presiones, se le da a cada niño una pegatina y tienen que pegarla al lado

de la opción que más les guste o motive. En caso de empate, se abre un pequeño debate para intentar fusionar las ideas.

- **Proclamación (5 min):** Se anuncia cuál es el proyecto ganador dándole un poco de emoción. Se explica al grupo que, a partir del jueves, empezará el trabajo real y que será SU proyecto, no el del voluntario.

SESIÓN 6 (Jueves): Organización de equipos

El objetivo es crear sentimiento de pertenencia y dividir el trabajo según los intereses de cada uno.

- **Recordatorio y Motivación (5 min):** Se recuerda el proyecto ganador y por qué es importante. Se explica que para conseguirlo es necesario trabajar como un equipo de verdad donde cada uno aporte lo que mejor se le da.
- **Reparto de roles (15 min):** Dependiendo del proyecto elegido, se propone la división en 2 o, 3 subgrupos (ej: *“Equipo de Artistas”*, *“Equipo de Periodistas”* ...), pero se deja libertad para que ellos elijan en cual meterse. Si un grupo queda muy descompensado, el voluntario interviene un poco para intentar equilibrar, pero priorizando siempre sus intereses.
- **Identidad de equipo (10 min):** Una vez sentados en sus nuevos grupos, se les asigna su primera tarea: ponerse un nombre de equipo y diseñar un logotipo rápido en un folio. Esto genera cohesión grupal inmediata. Se guardan esos logos en una carpeta especial y se cierra la semana.

Fase 2: Diseño y aprendizaje

SESIÓN 7 (Lunes): Planificación

El objetivo es organizar las ideas y practicar antes de empezar a crear.

- **Asamblea (5 min):** Cada grupo se reúne en su mesa y revisa su misión. El voluntario pasa por las mesas recordando el objetivo final.
- **Diseño y esquema (20 min):** Es el momento de pensar. Si van a hacer un cartel, primero hacen un boceto en sucio: dónde va el título, qué dibujo ponemos. Si van a escribir una carta, hacen una lista de ideas o frases clave. Aquí se trabaja la competencia lingüística: ordenar el pensamiento antes de escribir.

- **Puesta en común (5 min):** Cada portavoz de grupo explica brevemente qué han pensado hacer para el día siguiente. Se hace una lista rápida de materiales necesarios para que el voluntario los traiga el martes.

SESIÓN 8 (Martes): Producción

El objetivo es trabajar cooperativamente para crear recursos de calidad, poniendo en práctica habilidades artísticas y de escritura.

- **Reparto de tareas (5 min):** Antes de empezar, cada equipo se reparte las tareas, qué hace cada uno del grupo. Esto evita conflictos y tiempos muertos.
- **Manos a la obra (20 min):** Empieza la producción. Se pasan a limpio los textos y se hacen los dibujos finales. El voluntario supervisa la ortografía y la limpieza, animándolos a esforzarse porque el resultado es un regalo para otros. Es un momento de alta concentración y trabajo en equipo.
- **Recogida y Limpieza (5 min):** Como parte del aprendizaje, se dedica un tiempo específico a dejar la clase ordenada y los materiales cuidados, fomentando la responsabilidad sobre el entorno compartido en el EASE.

SESIÓN 9 (Jueves): Ensayo

El objetivo es ganar seguridad y perder la vergüenza mediante la práctica oral.

- **Preparación del discurso (10 min):** No se puede llegar y soltar el material sin más. Se prepara qué se va a decir al entregar el servicio. Se escriben frases sencillas y se decide quién hablará.
- **Simulación (15 min):** Se ensaya la situación. El voluntario hace de “anciano” o de “director del centro” y los niños practican su entrada y su explicación. Se corrigen posturas, tonos de voz y se les anima a sonreír y mirar a los ojos.
- **Cierre motivacional (5 min):** Se guardan todos los materiales terminados con cuidado y se les da un último ánimo para los días de la acción.

Fase 3: El Servicio

Duración: 4 Semanas (12 sesiones en total).

Organización: Durante este mes, la estructura de la clase se transforma para priorizar la acción social. Los lunes funcionan para organizar la semana, mientras que los martes y jueves se convierten en los días de salida y ejecución real.

LUNES: Día de planificación

El objetivo de los lunes es dejar todo claro para las salidas de la semana.

Bloque 1: Rutina (90 min)

- Dictado (30 min): Se mantiene esta rutina del EASE. Al llegar, todos los niños sacan su cuaderno y hacen el dictado diario. Esto ayuda a bajar las revoluciones con las que vienen de la calle y a entrar en modo de trabajo.
- Estudio y Deberes (60 min): Se dedica el resto de la hora a adelantar las tareas escolares más pesadas. El voluntario insiste en la importancia de dejar los deberes hechos el lunes, ya que el martes y el jueves tendrán menos tiempo de estudio. Se fomenta la autonomía: *“Cuanto más trabajo quite hoy, más tranquilo iré a la misión mañana”*.

Bloque 2: Asamblea de Preparación (30 min)

- Revisión de la Misión (10 min): En lugar de la actividad de valores habitual, los equipos se reúnen. Se revisa qué tal salió la semana anterior y qué toca hacer esta semana. Se comprueba la lista de materiales.
- Ensayo de Roles (20 min): Se refresca la memoria sobre quién hace qué. Si el martes toca ir a hablar con alguien, se hace un ensayo rápido para que no se queden en blanco por la vergüenza. Se solucionan dudas de última hora y se deja todo el material preparado en una caja cerca de la puerta para agilizar el martes la salida.

MARTES Y JUEVES: El Servicio

El objetivo es hacer el servicio. Para ganar tiempo no se hará el dictado inicial y se divide la tarde en dos bloques.

Bloque 1: Deberes (60 min)

Nada más llegar, sin dictado, los niños se ponen a trabajar en sus deberes. Tienen una hora completa y sin interrupciones como siempre. El mensaje pedagógico aquí es que la solidaridad se tiene que compaginar con la responsabilidad. El voluntario apoya las dudas como siempre, pero de cumplir los tiempos.

Bloque 2: El Servicio (60 min)

- Logística (10 min): A la hora en punto, se guarda todo y los equipos cogen la caja de materiales que prepararon el lunes. Si la acción es fuera del EASE (parque, calle, residencia, colegio...), se hace un recordatorio rápido de las normas de convivencia (*“Vamos sin molestar”*, *“No nos separamos del grupo”*).
- El Servicio (40 min): El grupo se desplaza y hace su misión.
 - Si es una campaña: pegan los carteles, reparten los folletos o explican su proyecto a otros niños.
 - Si es acompañamiento: leen sus cartas, juegan con los mayores o realizan la actividad preparada.
 - Si es cuidado del entorno: limpian, ordenan o reparan lo que se habían propuesto. El voluntario se mantiene en un discreto segundo plano, interviniendo solo por seguridad. Son los niños quienes llaman a las puertas, quienes hablan y quienes trabajan. Ellos lideran la interacción.
- Vuelta y Cierre (10 min): Se vuelve al EASE y se guardan los materiales sobrantes. Estos últimos minutos son para una ronda rápida de sensaciones y algunas experiencias en el servicio. Se van a casa con la buena sensación de haber hecho algo útil.

Fase 4: Reflexión y Cierre

SESIÓN 8 (Jueves): Cierre

El objetivo es evaluar el impacto emocional del proyecto y celebrar el éxito del voluntariado.

- Círculo de relajación (5 min): Se sientan en círculo y se baja un poco la intensidad de la luz para crear un clima de confianza.
- El Emocionómetro (20 min): Se utiliza una dinámica visual como un termómetro de emociones para que cada niño exprese cómo se ha sentido. Se lanzan preguntas clave: *“¿Qué cara puso la persona que recibió el regalo?”*, *“¿Os ha costado poneros de acuerdo?”*, *“¿Cómo os sentís ahora que habéis ayudado?”*. Se valida que sentirse útil es una de las mejores sensaciones que existen.
- Cierre (5 min): Se termina con un aplauso colectivo para que se vayan a casa orgullosos de lo que han conseguido.

4.6 Cronograma de aplicación

El proyecto se ha diseñado para desarrollarse a lo largo de 8 semanas (aproximadamente un trimestre escolar), preferiblemente en el segundo o tercer trimestre, momento en el que el vínculo entre el voluntariado y los niños ya está más consolidado y las rutinas de trabajo están asentadas.

El cronograma respeta los días de asistencia del grupo de Primaria al EASE (**lunes, martes y jueves**), integrándose en la estructura horaria del centro sin paralizar el apoyo escolar, que sigue siendo prioritario.

SEMANA 1

El objetivo es interiorizar sus derechos, empoderar su voz y crear cohesión grupal.

- **Lunes:** Sesión 1. *El descubrimiento de nuestra voz*
- **Martes:** Sesión 2. *Construcción del espacio seguro*
- **Jueves:** Sesión 3. *El rol del Agente*

SEMANA 2

El objetivo es cambiar la mirada y formar los grupos.

- **Lunes:** Sesión 4. *Las necesidades*
- **Martes:** Sesión 5. *Votación*
- **Jueves:** Sesión 6. *Organización de Equipos*

SEMANA 3

El objetivo es preparar los materiales y las competencias necesarias.

- **Lunes:** Sesión 7. *Planificación*
- **Martes:** Sesión 8. *Producción*
- **Jueves:** Sesión 9. *Ensayo*

SEMANAS 4, 5, 6 y 7

Durante 4 semanas, la rutina del centro se modifica para priorizar la acción social.

- **Lunes** (Días de Estrategia):
Se mantiene el dictado y el estudio.

Últimos 30 min: Asamblea de preparación semanal (revisión de materiales y roles).

- **Martes y Jueves** (Días de Acción):

Se elimina el dictado inicial.

Hora 1: Estudio intensivo y deberes.

Hora 2: Ejecución del Servicio (Salidas al barrio, interacción en el centro, cuidado del entorno, etc.).

SEMANA 8

La semana final se dedica a cerrar el ciclo emocional.

- **Lunes y Martes:** Vuelta a la rutina normal del EASE (se recupera el ritmo habitual).
- **Jueves:** Sesión 24. *La Asamblea de las Emociones*. Evaluación final con el “Emocionómetro”, reflexión grupal y pequeña fiesta de celebración por el trabajo realizado.

4.7 Evaluación de la propuesta

La evaluación de se aleja del modelo tradicional de calificación numérica. En un contexto de educación no formal y vulnerabilidad como el del EASE, no tiene sentido poner una nota del 0 al 10. El objetivo no es juzgar el resultado final, sino valorar el proceso de aprendizaje, el cambio de actitud y el impacto emocional en el niño.

Por tanto, se plantea una evaluación continua, formativa y participativa, donde el propio niño tiene voz. Se utilizan tres dimensiones de análisis:

Evaluación del proceso

Es la que hace el voluntario a través de la observación directa. No se trata de corregir, sino de registrar cambios significativos. Para ello, se utiliza una Hoja de Seguimiento ([Anexo 3](#)) sencillo donde se anotan indicadores cualitativos:

- **Participación:** ¿El niño que antes se aislaba ahora propone ideas?
- **Autonomía:** ¿Son capaces de organizarse con el “Expediente de Misión” sin pedir ayuda constante?
- **Habilidades Sociales:** ¿Respetan el turno de palabra en la asamblea? ¿Se ayudan entre compañeros durante la producción?

- **Actitud ante el aprendizaje:** ¿Muestran interés por escribir bien o calcular mejor porque tienen un propósito real?

Autoevaluación de los niños

Es fundamental que los niños sean conscientes de su propio progreso y para eso se utilizan herramientas muy visuales y lúdicas, adaptadas a su nivel de lectoescritura:

- **La diana de autoevaluación (Anexo 4):** Al final de cada fase importante, colorean en una diana de cuatro secciones: cuánto creen que se han esforzado, cuánto han ayudado, cómo han trabajado en equipo y cómo se han sentido. Es un ejercicio de honestidad y reflexión.
- **El Emocionómetro (Anexo 5):** Se utiliza en las asambleas de cierre. Mediante un termómetro de colores, expresan cómo se sienten antes y después de hacer el servicio. Esto permite medir el impacto en su autoestima y satisfacción personal.

Evaluación del Producto y del Impacto

Se valora el resultado del proyecto a través del “Expediente de Misión”. Si la *checklist* del expediente está completa, el objetivo se ha cumplido.

Se recoge el *feedback* informal de los destinatarios del servicio (los ancianos, los vecinos, el personal del centro). Ver la reacción positiva del entorno es la mejor validación para los niños y cierra el círculo del aprendizaje servicio.

Conclusiones

Este proyecto demuestra que mejorar la imagen que los niños tienen de sí mismos es un objetivo totalmente alcanzable si cambiamos la forma de enseñar. Al darles el mando mediante el Aprendizaje-Servicio, el proyecto cumple su meta principal y rompe con ese rol pasivo de estar siempre esperando ayuda. Las asambleas y el uso del “Expediente de Misión” aseguran que el desarrollo de la autonomía sea algo práctico, no solo teoría escrita en un papel. Todo se trabaja tomando decisiones reales. Por otro lado, la competencia en comunicación lingüística encuentra un sentido de verdad al unir la escritura con redactar cartas o diseñar carteles para los vecinos. Esto hace que el aprendizaje sea verdaderamente significativo, porque el

esfuerzo por no cometer faltas de ortografía nace de una necesidad de comunicarse y no de una obligación del libro de texto.

Una de las grandes fortalezas de esta intervención es su capacidad para encajar los contenidos del colegio dentro de un espacio de educación no formal. A esto se le suma la incorporación de dinámicas como el Emocionómetro, que le da a la evaluación un valor humano muy potente. De este modo, los niños aprenden a ver su propio avance sin la presión de una nota numérica como en el colegio, algo que normalmente genera bastante rechazo en niños.

No obstante, llevar esta propuesta a la realidad choca con dificultades muy claras del día a día. La barrera más grande es la mochila emocional que los niños traen de casa. Si un alumno llega al centro muy alterado por un conflicto familiar que ha pasado esa misma mañana, su nivel de concentración en el proyecto va a ser nula. Gestionar estos picos de inestabilidad exige tener muchísima flexibilidad con los tiempos. Asimismo, la dependencia que hay del equipo de voluntariado supone una debilidad que no se puede ignorar. El éxito de este andamiaje emocional necesita que los adultos mantengan una mirada empática en todo momento y no caigan en la tentación de hacer ellos el trabajo cuando hay prisa o el grupo se atasca.

A nivel pedagógico, la aportación central de este trabajo está en darle la vuelta al modelo clásico de apoyo escolar. Casi siempre, el sistema aborda la vulnerabilidad mirando solo lo que le falta al niño, pero esta propuesta defiende justo lo contrario. Usar el Aprendizaje-Servicio en estos contextos demuestra que potenciar el talento de los niños es el camino más directo para que mejoren en el colegio. Darles el espacio y la confianza para que actúen en su barrio es una herramienta educativa imprescindible para que ejerzan su derecho a participar y asuman su papel en la sociedad de hoy.

Referencias bibliográficas

- Battle, R. (2020). *Aprendizaje-servicio. Compromiso social en acción*. Santillana.
- Cabrerizo Sanz, L., Martínez Muñoz, M., Zelaya Paredes, M., García López de Rodas, M., y Andrés-Candelas, M. (2018). *Guía para promover la participación infantil y adolescente en la ciudad de Madrid*. Ayuntamiento de Madrid. https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/5627_d_GUIA-PARTI-INFANTIL-MADRID-INTERACTIVOred.pdf
- Casas, F. (2006). Infancia y representaciones sociales. *Política y Sociedad*, 43(1), 27-42. <https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO0606130027A/22636>
- Cyrulnik, B. (2001). *Los patitos feos: la resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida*. Gedisa.
- Dewey, J. (1938). *Experiencia y educación*. Losada.
- Fundación FOESSA. (2022). *Evolución de la cohesión social y consecuencias de la COVID-19 en España*. Cáritas Española Editores. <https://caritasoa.org/producto/evolucion-de-la-cohesion-social-y-consecuencias-de-la-covid-19-en-espana/>
- Gaitán, L. (2006). La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta. *Política y Sociedad*, 43(1), 9-26. <https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO0606130009A/22625>
- Hammarberg, T. (1990). The UN convention on the rights of the child—and how to make it work. *Human Rights Quarterly*, 12(1), 97-105. <https://doi.org/10.2307/762167>

- Hart, R. A. (1993). *La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica*. UNICEF. https://www.researchgate.net/publication/46473553_La_participacion_de_los_ninos_de_la_participacion_simbolica_a_la_participacion_autentica
- Jefatura del Estado. (2021, 5 de junio). Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia. *Boletín Oficial del Estado*, 134, 68657-68730. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2021/06/04/8>
- Martínez Muñoz, M. (2020). *Estrategias y herramientas para la participación infantil y juvenil. Desde un enfoque de derechos*. Plataforma de Organizaciones de Infancia. https://psocialesalesianas.org/wp-content/uploads/2020/08/Cuaderno_21.pdf
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370-396. <https://doi.org/10.1037/h0054346>
- Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. ONU. <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>
- Plataforma de Infancia. (2024). *Análisis de la Encuesta de Condiciones de Vida con enfoque de infancia*. https://www.plataformadeinfancia.org/wp-content/uploads/2024/05/ANALISIS-DE-LA-ENCUESTA-DE-CONDICIONES-DE-VIDA-ABRIL-2024_POI.pdf
- Puig, J. M., Batlle, R., Bosch, C., y Palos, J. (2015). *11 ideas clave. ¿Cómo realizar un proyecto de aprendizaje-servicio?* Graó.
- Save the Children. (2022). *Garantía Infantil a examen. Situación de la infancia vulnerable participante en los programas de Save the Children y de sus familias*. https://www.savethechildren.es/sites/default/files/2022-12/RESUMEN_GARANTIA_INFANTIL_A_EXAMEN_FINAL.pdf


Tapia, M. N. (2008). *Aprendizaje y servicio solidario en el sistema educativo y las organizaciones juveniles*. Ciudad Nueva. <https://edicionescalasancias.org/wp-content/uploads/2019/10/Cuaderno-19.pdf>

Tonucci, F. (2015). *La ciudad de los niños*. Graó Educación.

Trilla, J., y Novella, A. (2001). Educación y participación social de la infancia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 26, 137-164. <https://rieoei.org/RIE/article/view/982/1866>

Anexos

1. Expediente misión



Pegar aquí
logo

EQUIPO



¿QUÉ VAMOS A MEJORAR?

¿QUÉ NECESITO?


-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-

REPARTO DE TAREAS

| AGENTE | ¿DE QUÉ ME ENCARGO? |
|--------|---------------------|
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |



| ✓ | PROGRESO |
|----|----------|
| 1 | |
| 2 | |
| 3 | |
| 4 | |
| 5 | |
| 6 | |
| 7 | |
| 8 | |
| 9 | |
| 10 | |



2. Carnet Agente de Cambio

Carnet Agente de Cambio

Nombre _____

Fecha _____

Proyecto _____

Firma

3. Hoja de seguimiento

✓ Hoja de seguimiento ✕

| Nombre | Participación ¿Propone ideas o se aísla? | Autonomía ¿Usa el expediente sin pedir ayuda? | Habilidades Sociales ¿Respeto turnos y ayuda al resto? | Actitud ante el aprendizaje ¿Muestra interés por mejorar? | Observaciones |
|--------|---|--|---|--|---------------|
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |

4. Diana de Autoevaluación

Autoevaluación




NIVELES: 1 NADA, 2 POCO, 3 BASTANTE, 4 MUCHO.

5. Emocionómetro

Nombre _____

Emocionómetro

Colorea cómo te sientes cada día de cada semana



- Enfadado
- Preocupado
- Cansado
- Triste
- Tranquilo
- ¡Con ganas de aprender!

| | | | | | | |
|-----------------|-----------------------|-----------------------|---------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| SEMANA 1 | | | | | | |
| Antes | Después | Antes | Después | Antes | Después | |
| Lunes | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Martes | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | |
| | | | | Jueves | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| SEMANA 2 | | | | | | |
| Lunes | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Martes | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | |
| | | | | Jueves | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| SEMANA 3 | | | | | | |
| Lunes | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Martes | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | |
| | | | | Jueves | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| SEMANA 4 | | | | | | |
| Lunes | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Martes | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | |
| | | | | Jueves | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| SEMANA 5 | | | | | | |
| Lunes | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Martes | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | |
| | | | | Jueves | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| SEMANA 6 | | | | | | |
| Lunes | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Martes | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | |
| | | | | Jueves | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| SEMANA 7 | | | | | | |
| Lunes | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Martes | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | |
| | | | | Jueves | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| SEMANA 8 | | | | | | |
| Lunes | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Martes | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | |
| | | | | Jueves | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |