

RIDAS

Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio

Solidaridad, ciudadanía y educación

ISSN:2339-9341



Luces y sombras del aprendizaje-servicio: dificultades y decisiones para poner en marcha los proyectos

Inés Palape Pavelic

Gaby Sepúlveda Araya

Universidad Arturo Prat, Chile

Maria Teresa Bizkarra Morales

Rakel Gamito Gómez

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, España

Resumen

Los proyectos de aprendizaje-servicio (ApS) han demostrado tener un enorme potencial formativo. Para que un proyecto de ApS pueda implementarse exitosamente se deben cuidar aquellos detalles que puedan obstaculizar su inicio. El objetivo de este trabajo es identificar y analizar las dificultades e inconvenientes que se presentan en la etapa inicial de un proyecto de ApS y proponer algunas orientaciones que contribuyan a mejorar una implementación exitosa. Han participado dos grupos de 17 y 19 estudiantes en dos asignaturas de la Universidad de Arturo Prat (Chile), en las que se implementó la metodología ApS, dos docentes responsables de las asignaturas y dos entidades receptoras del servicio. La información se ha recogido mediante un cuestionario de expectativas aplicado al alumnado, una entrevista a los socios, los diarios del alumnado y las notas de campo de las docentes. Los resultados indican que es necesario adelantarse a planificar detalladamente las acciones del alumnado, porque se cuenta con un tiempo bastante acotado. Además, para lograr el éxito del proyecto se requiere establecer relaciones de confianza que permitan conocer el contexto y facilitar la colaboración. Es imprescindible que el diagnóstico se realice adecuadamente para dar respuesta a las necesidades reales de la comunidad.

Palabras clave

Aprendizaje-servicio, formación inicial del profesorado, planificación, diagnóstico, dificultades.

Fecha de recepción: 28/II/2022

Fecha de aceptación: 23/III/2022

Llums i ombres de l'aprenentatge servei: dificultats i decisions en iniciar els projectes

Resum

Els projectes d'aprenentatge servei (ApS) han demostrat tenir un potencial formatiu enorme. Perquè un projecte d'ApS pugui implementar-se amb èxit cal tenir cura dels detalls que puguin obstaculitzar el seu inici. L'objectiu d'aquest treball és identificar i analitzar les dificultats i els inconvenients que es presenten a l'etapa inicial d'un projecte d'ApS i proposar algunes orientacions que contribueixin a millorar una implementació amb èxit. Hi han participat dos grups de 17 i 19 estudiants en dues assignatures de la Universitat d'Arturo Prat (Xile), en què es va implementar la metodologia ApS, dos docents responsables de les assignatures i dues entitats receptores del servei. La informació ha estat recollida mitjançant un qüestionari d'expectatives aplicat a l'alumnat, una entrevista als socis, els diaris de l'alumnat i les notes de camp de les docents. Els resultats indiquen que cal avançar-se a planificar detalladament les accions de l'alumnat, perquè es compta amb un temps força acotat. A més, per assolir l'èxit del projecte cal establir relacions de confiança que permetin conèixer el context i facilitar la col·laboració. És imprescindible que el diagnòstic es faci adequadament per donar resposta a les necessitats reals de la comunitat.

Paraules clau

Aprenentatge servei, formació inicial del professorat, planificació, diagnòstic, dificultats.

Lights and shadows of the service-learning: difficulties and decisions to implement projects

Abstract

Service-Learning (SL) projects have shown enormous training potential, due to the significance they give to the learning of academic content, while offering a quality service based on the needs of the community. They place each student at the center of the teaching-learning process, strengthen personal skills and help reflect on their social role. In order for an SL project to be successfully implemented, those details that may hinder its start must be taken care of. The objective of this work is to identify and analyze the difficulties and inconveniences that arise in the initial stage of an SL project and to propose some guidelines that contribute to improving a successful implementation. In it, two groups of 17 and 19 students participated in two subjects in which the SL methodology was implemented, two teachers responsible for the subjects and two receiving entities of the service. The information has been collected through a questionnaire of expectations applied to the students, an interview with the strategic partners, in addition to the student diaries and the field notes of the teachers. The results obtained from the analysis indicate that it is necessary to anticipate in detail planning the actions of the students, because there is a fairly limited time and different from that of the community. In addition, to achieve the success of the project, it is necessary to establish relationships of trust that allow knowing the context and facilitating collaboration. It is essential that the diagnosis is carried out properly to respond to the real needs of the community.

Keywords

Service-learning, initial teacher training, planning, diagnosis, difficulties.

1. Introducción

Frente a las diversas situaciones sociales a las que se ha enfrentado Chile y la región de Tarapacá en este último periodo, como son el estallido social ocurrido en octubre de 2019 por el descontento general con el modelo socioeconómico y la situación de emergencia sanitaria provocada por la COVID-19, la metodología de proyectos Aprendizaje-Servicio (ApS) permite promover en el alumnado una mayor responsabilidad y compromiso social.

Coincidimos con Ponce et al. (2015) en que una forma de lograr este propósito es mediante el desarrollo de "experiencias de aprendizaje en contexto real" (p.73), por los efectos positivos que se consiguen a nivel curricular. En ese sentido, el ApS es una metodología activa, transformadora y motivadora, que pone el énfasis en la combinación de actividades de aprendizaje y en acciones de compromiso social, generando resultados exitosos en el aprendizaje cognitivo del alumnado que, además, desarrolla competencias actitudinales y profesionales realizando un servicio a la comunidad. Esto implica una alta motivación, derivada de tener la posibilidad de ser protagonistas, poder ayudar y vivir las consecuencias de su participación (Batlle, 2020; Puig y Palos, 2006; Vizcarra-Morales et al., 2022). De esta manera, se recupera el sentido social de la educación (Mosquera, 2019).

Sin embargo, para que el resultado sea satisfactorio y se logre un impacto positivo en todas las personas participantes se hace necesario una planificación exhaustiva y el conocimiento y manejo de todos aquellos nudos críticos que podrían incidir en el desarrollo del proyecto ApS. Es decir, es importante "complementar con un registro de las dificultades y obstáculos internos y externos enfrentados" (Tapia, 2014, 55). Este trabajo se enfoca en el diagnóstico realizado por el alumnado, ya que resultó ser un nudo crítico para algunos grupos de trabajo. Este es uno de los inconvenientes encontrados en la fase de preparación, por lo que analizar esta información puede ayudar a mejorar los proyectos de ApS.

2. Marco teórico

Los proyectos de ApS nacen como actividades complejas que quiebran la forma de enseñanza tradicional, basada en aprendizajes declarativos abstractos, descontextualizados y de escaso impacto social. A diferencia de ello, las acciones de ApS y los aprendizajes tanto académicos como de ciudadanía surgidos a través del uso de esta metodología propician la comprensión problemática de la realidad donde se va a actuar, al estar enlazados con un servicio a la comunidad (Puig et al., 2017; Tapia, 2014). Al diagnosticar y analizar las necesidades sociales a las que se pretende dar respuesta, al implementar un servicio adecuado a dichas necesidades y al reflexionar sobre lo acontecido (Gijón, 2010; Pérez y Ochoa, 2017), se encuadra en el aprendizaje experiencial basado en un ciclo de acción y reflexión que procura dar

significatividad a los aprendizajes y transformar el entorno (Eyler et al., 1999; Mitchell, 2008).

El diseño de proyectos debe estar perfectamente planificado y abierto a la sociedad, creando redes de colaboración con entidades diversas para encontrar la esencia de esta forma de aprender. El alumnado es el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, trabaja con otros compañeros, interrelaciona la teoría y la práctica aplicando lo que ha aprendido sobre los problemas de la comunidad y, al mismo tiempo, reflexiona sobre la experiencia de perseguir objetivos reales, incrementando su propia comprensión y destreza, porque el conocimiento debe ser fecundado por la práctica, y ésta, a su vez, guiada por el conocimiento (Giroux, 2013). Asimismo, relacionarse con la comunidad ayuda al alumnado a adquirir conocimientos y procedimientos curriculares relacionados con el servicio, desarrollar destrezas académicas y profesionales, y construir competencias que predisponen a la resolución de problemas, pero, además, suele incidir positivamente en la motivación, la autoestima, las expectativas personales y el compromiso cívico (Batlle, 2020; De la Cerda et al., 2010; Ochoa y Pérez, 2019). Así, se considera adecuado para todas las edades, asignaturas y tipos de escuela y también se utiliza en las universidades.

2.1. Las fases y etapas del ApS

El desarrollo de un proyecto de ApS requiere que se vayan cumpliendo las etapas declaradas en las guías por diversos autores referentes de ApS. Tapia (2018) propone 5 fases, que se describen a continuación:

- Fase 1: motivación. Una de las fuentes de motivación surge a partir de las peticiones que llegan al centro educativo desde algún sector de la comunidad o por la propia inquietud del alumnado, para dar respuesta a situaciones problemáticas que requieran reaccionar y actuar en beneficio de la comunidad (Palos, 2010).
- Fase 2: diagnóstico. La palabra diagnóstico, en términos generales, es utilizada para hacer referencia a la caracterización de una situación. En el caso de las ciencias sociales, Mary Richmond define el diagnóstico social como “el intento de efectuar con la mayor precisión posible una definición de la situación [...] y en relación también con las instituciones sociales de la comunidad” (citado en Aguilar-Idañez y Ander-Egg, 2001, p. 18). Según estos autores, uno de los propósitos del diagnóstico es ofrecer información que sirva para elaborar un plan, un programa, un proyecto o realizar actividades y seleccionar las estrategias de actuación, mediante el cuadro de situación que proporciona (Batlle, 2020; PVE, 2020).
- Fase 3: diseño y planificación del proyecto. Consiste en la redacción de un documento breve que sirva de guía para empezar el proyecto. Al final de esta tercera fase deberíamos tener un nombre para el proyecto o, definir de qué manera lo decidiremos junto con el grupo. El documento a redactar deberá

detallar los aspectos pedagógicos (Batlle, 2020; PVE, 2020; Puig et al., 2008). Una vez finalizada la planificación, se recomienda revisar si hay coherencia en los conceptos y actividades, en función de la fundamentación, los objetivos, las actividades, la evaluación y los resultados (Tapia, 2018).

- Fase 4: ejecución. Para garantizar la sustentabilidad del proyecto es necesario establecer alianzas institucionales y la obtención de los recursos necesarios para su desarrollo. También la puesta en marcha del proyecto incluye los momentos de retroalimentación y los mecanismos de monitoreo, la acción y la reflexión (PVE, 2020; Tapia, 2017).
- Fase 5: cierre y multiplicación. Supone emitir las conclusiones finales de carácter evaluativo, después de reunir los diversos materiales sistematizados, analizar los logros, medir el impacto, prever la publicación o la difusión final del proyecto y sus resultados y su eventual multiplicación. Al finalizar esta fase, es deseable poder obtener algún producto que permita conocer la valoración de las personas que ejecutaron el proyecto. El producto puede ser un video, un mural, un dossier, reportaje que haya sido publicado en una revista o periódico local, una recopilación de entrevistas, entre otros.

2.2. La importancia del diagnóstico

La fase de diagnóstico constituye una de las bases para la correcta implementación del proyecto. Las necesidades sociales son el punto de partida de los proyectos y se convierten en la justificación del servicio (Batlle, 2020; De la Cerda et al., 2010; Gijón, 2010; González y Elicegui, 2001; Puig et al., 2008; Tapia, 2018; Uruñuela, 2018). La detección de necesidades sociales ante un problema determinado no siempre surge del interés natural del grupo y es necesario iniciar un proceso de diagnóstico.

En primer lugar, como ya se ha mencionado, la detección de necesidades exige mirar la realidad. En algunas ocasiones, se invita al grupo a salir del centro educativo y hacer un trabajo de observación guiado sobre algún aspecto concreto. En otras ocasiones, es el profesorado quien se acerca la realidad al grupo a partir de dinámicas o actividades que se realizan en el aula. Sea de una u otra manera, no hay un diagnóstico sin un contacto (directo o indirecto) con el entorno, ya que es lo que permite la participación activa en la vida social, avanzar hacia una sociedad más democrática (Dewey y Luzuriaga, 2004; Freinet et al., 1990; Gijón, 2010) y, así, aprender valores y conocimientos mirando más allá.

En segundo lugar, la mirada a la realidad se debe hacer de una manera crítica, para percibir mejor lo que sucede: buscar aquellos aspectos que son problemáticos o que no tienen un buen funcionamiento y establecer los factores que interactúan y las posibles vías de acción. Por lo tanto, la realidad se observa no sólo para conocerla, sino también para problematizarla y mejorarla mediante respuestas eficaces.

Y en último lugar, la detección de necesidades finaliza con el planteamiento de un reto cívico que requiere de capacidad crítica, valores, compromiso y responsabilidad, justicia social y, también, creatividad (Gijón, 2010; Puig et al., 2017). Esta etapa refuerza las ideas que surgen desde movimientos de renovación pedagógica y permite a las personas participantes realizar contribuciones solidarias y cívicas a la realidad desde sus conocimientos y competencias, asumiendo su rol activo.

Por tanto, la elaboración de un diagnóstico acertado resulta esencial para que el proyecto siga adelante y sea una experiencia exitosa, pero ¿cuáles son las dificultades y desafíos con que se encuentran los equipos de trabajo al implementar el diagnóstico en la fase de preparación de los proyectos de ApS?

Diversos autores (Aramburuzabala, 2013; Puig et al. 2017; Santos-Pastor et al., 2019) declaran que las dificultades que han encontrado al implementar un proyecto de ApS son de carácter logístico: el tiempo implicado en la preparación previa, su aplicación y evaluación, el tiempo que se requiere para contactar con las entidades que actuarán como socios estratégicos y la rigidez de los horarios, la necesidad de capacitación y el periodo de tiempo extenso del proceso de seguimiento, asesoramiento y acompañamiento riguroso. Palos (2010) informa, además, de otras dificultades de tipo metodológico: la cantidad de actividades de tipo experiencial, la diversidad de contenidos a programar y evaluar, la falta de capacidad del alumnado para el trabajo en equipo y la falta de recursos necesarios para desarrollar el proyecto.

3. Método

3.1. Objetivos

En este estudio se espera ofrecer un registro de los inconvenientes encontrados en la etapa inicial de una experiencia de ApS, analizando las expectativas, las dificultades y aprehensiones que declaran las diferentes personas participantes durante la etapa de preparación del proyecto. Así, se pretende ofrecer algunas orientaciones que contribuyan a la realización de un buen diagnóstico, la implementación exitosa del servicio y lograr un proceso de aprendizaje efectivo.

Para ello, los objetivos específicos del trabajo son:

- Identificar y analizar las dificultades e inconvenientes que se presentan en la etapa inicial de un proyecto de ApS.
- Proponer algunas orientaciones para dicha fase de diagnóstico que contribuyan a la implementación exitosa de los proyectos de ApS.

3.2. Contexto

El estudio se desarrolló en una universidad de la región de Tarapacá en Iquique (Chile), en las asignaturas Compromiso social mediante proyectos de Aprendizaje-

Servicio, de 58 horas y Didáctica de la Educación Física para Educación Básica, de 90 horas. Dichas asignaturas fueron impartidas en el primer y segundo semestre de 2021, periodo que estuvo marcado por dos hitos determinantes en la historia de Chile. El primero, conocido como Estallido Social, ocurrido en octubre de 2020, y cuyas causas principales fueron el descontento general con el modelo socioeconómico, la desigualdad social y económica y el alto costo de la vida con un aumento del desempleo y cierre de empresas. El segundo hito fue el anuncio oficial entregado por la Organización Mundial de la Salud sobre la aparición del brote de enfermedad COVID-19. En Chile la pandemia COVID-19 provocó una crisis de gran envergadura en la actividad económica, en el empleo y en los ingresos de las personas. Hay un tercer hecho que también incidió en el país y, más concretamente, en la región de Tarapacá donde se sitúa la universidad, el aumento exponencial del movimiento de personas inmigrantes que requerían de apoyo psicosocial y educativo.

Se decidió utilizar la metodología ApS en ambas asignaturas con el propósito de fortalecer la capacidad de aprender del alumnado a la vez que promover una mayor responsabilidad y compromiso social ante la diversidad de problemáticas sociales de nuestro país. Para ello, las experiencias de enseñanza-aprendizaje se focalizaron en la conexión con las necesidades del contexto y se buscó la aplicación de conocimientos, así como la reflexión crítica mediante la participación comunitaria para contribuir al propósito de “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida para todos” (Objetivo de Desarrollo Sostenible de la UNESCO, ODS 4). Además, se quería facilitar la comprensión de esta metodología y guiar la correcta implementación a nivel curricular.

3.3. Diseño

Se trata de un estudio de caso en el que, mediante un análisis de contenido y un análisis documental, se analizaron diferentes instrumentos que se aplicaron a las personas participantes. En este artículo se ha puesto especial atención en la etapa de preparación de la metodología ApS y en los problemas que surgieron en el diagnóstico realizado por el alumnado participante. Se analizó esta fase porque se les pidió un análisis muy exhaustivo y, en algunos de los casos, esto conllevó a que algunos de los proyectos (4 de 17) no llegaran a término. Por ello consideramos que analizar nuestros errores podía ayudarnos en los siguientes cursos.

3.4. Participantes

Las personas participantes fueron:

- El alumnado matriculado en las asignaturas mencionadas durante el 2021: 19 estudiantes de diferentes programas formativos de la universidad, 13 hombres y 6 mujeres y 17 estudiantes de la Carrera de Pedagogía en Educación Física, 11 hombres y 6 mujeres.
- Investigadoras y docentes responsables de las asignaturas involucradas.

- Entidades colaboradoras en los proyectos ApS: centros educativos de enseñanza básica, juntas vecinales y el Comité solidario Tarapacá (entidad social de apoyo a personas inmigrantes).

3.5. Instrumentos

Los recursos utilizados para la recogida de información fueron contruidos “ad hoc” tomando como referencia proyectos previos (Batlle, 2020; Vizcarra-Morales et al., 2022) con la intención de conocer los pormenores de la puesta en práctica de los proyectos. Se aplicó al estudiantado participante un cuestionario de expectativas de elaboración propia, que fue diseñado en base a las características de las prácticas de ApS: aprendizajes, actitudes, servicio y los cuatro pilares de la educación (Tapia y Montes, 2017) y la Guía de apoyo docente de la Universidad Tecnológica de Chile (INACAP, 2017), para recoger información sobre las ideas de proyectos que pretendían implementar en base a las necesidades detectadas en el diagnóstico. Las respuestas del alumnado se contrastaron con las apreciaciones que declararon en el diario etnográfico (Gamito y López-Vélez, 2020), las percepciones de la cada docente investigadora encargada de la asignatura y las comunicaciones establecidas con las entidades colaboradoras. Los instrumentos, por tanto, fueron los siguientes:

- Cuestionario sobre expectativas.

Preguntas: (1) ¿Cuáles son los desafíos que te has planteado para desarrollar tu proyecto?; (2) ¿Cuáles serán los obstáculos y/o dificultades que piensas que podrías encontrar al desarrollar tu proyecto?

- Impresiones recogidas en los diarios del alumnado.
- Percepciones propias de las investigadoras recogidas en las notas de campo durante todo el desarrollo del proyecto.
- Comunicación con las entidades colaboradoras.

3.6. Procedimiento

Las asignaturas fueron implementadas en el año 2021. Para la asignatura de Compromiso social, los estudiantes de distintas carreras se inscribieron en la asignatura por elección libre. En la primera sesión se desarrolló una actividad para conocer a las personas asistentes y también para averiguar cuáles fueron las razones que les motivó a participar en la asignatura. También se presentó, por parte de las docentes, la Guía Docente con el planeamiento completo de la asignatura y la información sobre el proyecto y sobre la investigación. El resultado de aprendizaje que debió lograr el alumnado fue diseñar y ejecutar un proyecto de ApS, considerando las etapas, metodologías y técnicas correspondientes al desarrollo del proyecto. El tiempo asignado en la planificación para desarrollar el proyecto fue de 12 semanas en total y de 4 semanas para llevar a cabo el servicio en las entidades

En la etapa de preparación, la evidencia que debió presentar el alumnado fue un diagnóstico de una comunidad, identificando un problema o carencia para construir un proyecto que diera respuesta a la necesidad detectada. En muchos casos, desarrollar la fase de diagnóstico implicó un trabajo profundo durante un periodo de tiempo que fue bastante extenso.

Para la asignatura de Didáctica de la Educación Física para Educación Básica se desarrolló el mismo procedimiento, pero con algunos ajustes en la aplicación del diagnóstico de las necesidades, como por ejemplo acortar el formulario que debían completar las y los estudiantes y darles la posibilidad de responder cada pregunta mediante registros de audio. Cabe señalar que cada estudiante entregó su autorización en la carta de consentimiento informado.

3.7. Análisis

Para llevar a cabo el estudio y respondiendo a los objetivos de investigación se analizó el contenido del cuestionario de expectativas, poniendo especial atención en las respuestas del alumnado sobre los desafíos y los obstáculos o dificultades que se presentaron en la etapa inicial del proyecto. Para ello se codificó y categorizó la información, mediante un sistema categorial (Miles y Huberman, 1994; Richardson y St. Pierre, 2017) que ayudó a analizar la información recogida y a organizar los resultados. El sistema categorial se recoge a continuación, y está basado en los dinamismos propuestos por Martín y Puig (2017) para las propuestas ApS:

- Dimensión 1: Desafíos y obstáculos para implementar un proyecto ApS
 - Dinamismos básicos: necesidades sociales; el servicio y su sentido; principales preocupaciones
 - Dinamismos pedagógicos: implicación del alumnado; propiciar espacios para la reflexión; evaluación, indicadores y evidencias
 - Dinamismos organizativos: participación de la comunidad; modalidades online; temporalidad
- Dimensión 2: Factores facilitadores y obstaculizadores
 - Facilitadores: realizar un buen diagnóstico; crear cápsulas de contenido; espacios para dialogar
 - Obstaculizadores: diferencias en la temporalidad (estudiantes vs. entidad); reticencias de la entidad y retardo de la respuesta; miedos del alumnado

El sistema categorial se construyó gracias al apoyo de la herramienta NVivo 1.3. De esta manera, la información se registró, ordenó y jerarquizó para, posteriormente, contrastar con los diarios del alumnado y las notas de campo de las docentes

investigadoras.

Para la categorización de las respuestas, se siguieron los dinamismos característicos del ApS propuestos por Martín y Puig (2017): dinamismos básicos, pedagógicos y organizativos. Cada uno de ellos tiene unos componentes que permitieron realizar el análisis y recoger las dificultades que el alumnado manifestó y sobre las cuáles se hicieron propuestas de elementos facilitadores para lograr que los proyectos de ApS se puedan finalizar exitosamente.

En relación a las cuestiones éticas y el rigor científico, se tuvo en consideración los cuatro criterios regulativos: la credibilidad, la transferibilidad, la dependencia y la confirmabilidad (Guba y Lincoln, 1994). La credibilidad, a través de observaciones y conversaciones prolongadas que se realizaron con las personas participantes en el proyecto para recolectar información y logrando una mayor aproximación sobre lo que pensaban y sentían. También la mantención de los diarios reflexivos y las reuniones con las personas participantes para contrastar sus opiniones con la mirada de la investigadora. La transferibilidad, puesto que los resultados nos permitirán sugerir acciones claves para el éxito de los proyectos de ApS en otros contextos. La dependencia, mediante la correcta descripción del proceso, evitando sesgos en los procedimientos y la sistematización. La confirmabilidad, por medio de la reflexión sobre los descubrimientos e identificando las dificultades en las respuestas del cuestionario de expectativas. Además de estos criterios, se preservó la confidencialidad y se solicitó el consentimiento informado de las personas participantes.

3.8. Codificación

Dependiendo de qué documento se habían extraído los datos, se utilizó un código diferente para su identificación. Si el instrumento utilizado era el cuestionario (Q), si se trataba de las impresiones recogidas en los diarios del alumnado (DA), percepciones de la investigadora (DI), Si tenía que ver con la comunicación con las entidades colaboradoras (EE). Si la información provenía del alumnado del grupo de Pedagogía de la Educación Física (GPEF) y si provenía del grupo de la asignatura de Compromiso Social (GCA).

4. Resultados

Siguiendo los planteamientos de Martín y Puig (2017), son tres los dinamismos básicos que con sus componentes aportan complejidad a los proyectos de ApS y sobre los cuáles se realizó el análisis de las respuestas del alumnado a las preguntas del cuestionario de expectativas relacionadas con los desafíos y obstáculos para implementar un proyecto bajo la metodología ApS.

En los dinamismos básicos, aquellos elementos que no podían faltar en la propuesta fueron las necesidades sociales, el servicio, el sentido del servicio y el aprendizaje. En primer lugar, frente a los desafíos del componente necesidades sociales, aparecieron

situaciones de carencia, injusticia o dificultad detectadas invitaban a comprometerse en la mejora de la calidad de vida, tanto de personas como de la comunidad o del entorno. Los estudiantes declararon que había una diferencia entre lo que detectaron como necesidad o carencia en la comunidad y las necesidades que la comunidad reconocía o hacía visible, como por ejemplo la salud mental, las enfermedades no transmisibles o el cuidado del medio ambiente. Esto, a su vez, se constituyó en un obstáculo, dada la falta de interés por resolver dichas necesidades o por el hecho de que la comunidad considerara que el tema no era adecuado para la población infantil a la que el grupo de estudiantes había pensado abordar.

Mi principal desafío es poder integrar a la comunidad a un área que no siempre se involucra, como lo es la salud mental. Este proyecto tiene como fin disminuir la presión de la carga académica, trabajos de relajación y autocontrol que permitirán al alumnado encontrarse consigo mismo, para, así, tener un mejor desarrollo, tanto académico como personal en lo cotidiano (DA-GPEF)

Lograr cambios de hábitos y comportamiento de las personas en beneficio de su salud. Asentar la prevención de los problemas de salud en las personas jóvenes (Q-GCS)

En relación a los desafíos y obstáculos sobre el servicio y el sentido del servicio, la principal preocupación para las docentes era cuidar que la actividad de trabajo fuera real y tuviera, a su vez, carácter educativo para que fuera un servicio significativo y de calidad y pudieran tener la oportunidad de aprender haciendo. En cuanto al alumnado, fue una opinión consensuada que los proyectos trataban de lograr un cambio, dando respuesta a una necesidad social real detectada y realizar un bien útil para la comunidad.

Mi desafío más personal es poder llegar realmente a marcar un antes y un después en el grupo con el que vamos a trabajar (Q-GPEF)

Buscando también relación multigeneracional que se podría dar al realizar ciertas actividades. Niños, jóvenes como adultos mayores podrán compartir momentos divertidos, lúdicos y significativos (DA-GPEF)

En forma personal mi mayor desafío es lograr introducir en las personas una iniciativa nueva que sea más amigable con el medio ambiente y sencilla de realizar (Q-GCS)

Lograr cambios de hábitos y comportamiento de las personas en beneficio de su salud (Q-GCS)

La principal preocupación de los estudiantes se enfocó en que el servicio que estuvieran brindando a la comunidad fuera útil y sirviera para tomar conciencia por parte de la comunidad. También se mostró que fueron conscientes del valor de su contribución.

En el componente de aprendizaje, en la asignatura de Didáctica de la Educación Física, los estudiantes consideraron un reto el poder diseñar algo que respondiera a las necesidades detectadas y el ser capaces de aplicar sus conocimientos disciplinares y

sus competencias docentes al servicio de las necesidades de la comunidad:

Los desafíos que me he planteado para desarrollar este proyecto es indagar más en esta área específica del deporte ya que no me manejo mucho, y también poder empoderarme de mi rol como profesora, poder tener el control de un grupo de personas (Q-GPEF)

En el caso de la asignatura de Compromiso Social, el principal desafío consistió en manejar los conocimientos y habilidades necesarios para poder otorgar un mejor servicio que pudiera dar solución a los problemas a los que se verán enfrentados:

Que les sirva, que sea un aprendizaje significativo que lo implementen en su vida cotidiana (Q-GCS)

Los componentes del dinamismo pedagógico fueron la preocupación del equipo docente, en el sentido de proponer al alumnado, que ellas y ellos debían ser el centro de estas experiencias pedagógicas, actividades que promovieran la implicación y la colaboración entre compañeros y compañeras y demás agentes del entorno en pos de un objetivo común para propiciar la construcción conjunta de soluciones para afrontar problemas. También resultó desafiante para las docentes el hecho de favorecer momentos y ejercicios reflexivos. Y, por último, el componente de la evaluación se manifestó como un reto que implicó organizar las actividades hacia el cumplimiento de los diferentes indicadores o evidencias de cada proyecto, en vista que no era posible establecer un formato único de participación común, pues los y las estudiantes eran libres de elegir la comunidad con quien desarrollar el proyecto ApS, de acuerdo a sus conocimientos, capacidades y características propias.

Entre los componentes del dinamismo organizativo, la principal preocupación del estudiantado de ambas asignaturas surgió en torno a las respuestas y la participación de la comunidad y consideraron que era un obstáculo importante para el desarrollo exitoso de un proyecto:

No conocemos aún a los participantes y quizás podemos encontrar poca participación y motivación por parte de ellos (DA-GPEF)

Que los participantes que asisten al proyecto no deserten (DA-GCS)

En segundo lugar, el grupo de Educación Física identificó como preocupación que el proyecto se tuviera que implementar en modalidad online o la disponibilidad de espacios físicos para realizar las actividades diseñadas, debido a las restricciones impuestas por la COVID-19:

Un gran obstáculo es no poder realizarlo de manera presencial (DA-GPEF)

Por un lado, pienso que el terreno podría ser un poco chico (pequeño). Entonces, se está viendo la posibilidad de que nos pasen la cancha que se está construyendo, pero tiene un plazo muy a la larga, unos 6 meses aproximadamente (DA-GPEF)

La administración de los tiempos disponibles para llevar a cabo el proyecto. La falta de comprensión de los temas abordados (DA-GCS)

Por último, pero no menos importante, se hizo referencia a la temporalidad, obstáculo que fue planteado tanto por el alumnado de ambos cursos como por las docentes responsables de las asignaturas y el profesorado de algunos centros educativos en que se realizó algún servicio. La duración de la asignatura fue de 18 semanas y muchas veces estos tiempos no coincidían con los tiempos que tienen los centros educativos que actuaron como socios estratégicos. El alumnado, por su parte, planteó como un obstáculo para el desarrollo del proyecto ApS, la obligación de acortar los tiempos de las actividades, tener que compatibilizar los tiempos personales de la preparación del proyecto (diagnóstico, recursos, horarios) con el tiempo que asignaron a las demás actividades curriculares.

La revisión de las reflexiones plasmadas en el diario autoetnográfico sobre los factores facilitadores y obstaculizadores de los proyectos declarados por el alumnado concordó totalmente con las observaciones de las notas de las docentes. En todas ellas se subrayó la relevancia que tuvo realizar un buen diagnóstico, que permitiera una mirada crítica a la realidad observada y, así, llevó a detectar las necesidades más sentidas por la comunidad. Sin embargo, como el semestre académico tenía una extensión limitada, se hizo necesario reducir el tiempo asignado al diagnóstico, pero cuidando lograr un equilibrio entre la observación y los resultados de ésta. Además, teniendo en cuenta las dificultades que presentaron las personas jóvenes para desarrollar las ideas por escrito, se optó por realizar el diagnóstico inicial de manera oral en la asignatura de Didáctica de la Educación Física. Otro de los factores obstaculizadores planteados por el estudiantado de ambas asignaturas es la dificultad para acceder a la entidad que actuará como socio estratégico, los tiempos de respuesta y la necesidad de asignar un tiempo adicional para conocer con mayor profundidad las características psicosociales de las personas beneficiarias del servicio.

5. Conclusiones

Considerando que la metodología ApS proporciona la situación ideal para que los estudiantes logren aprendizajes significativos basados en la experiencia, unidos a los contenidos curriculares y el compromiso social, se plantean a modo de conclusión los aspectos que consideramos claves para generar las condiciones adecuadas para que los proyectos ApS puedan implementarse con mayores probabilidades de lograr los propósitos planteados:

- La dificultad de trasladar el proceso educativo a contextos reales dio lugar a la necesidad, por parte del personal docente, de crear espacios participativos y adelantarse a planificar detalladamente las acciones que luego se realizarían por el conjunto del alumnado (cápsulas de contenidos; actividades para generar motivación y acercamiento entre los estudiantes; ejercicios reflexivos durante el proceso, entre otras). Por lo general, se cuenta con un tiempo bastante acotado y, además, no son los mismos tiempos de la comunidad.

- Las reticencias y los tiempos de respuesta de las entidades nos llevaron pensar sobre la necesidad de gestionar anticipadamente el contacto con los organismos colaboradores que serán los socios estratégicos que facilitarán la conexión posterior con el estudiantado. No tener acuerdos de colaboración firmados previamente dificultó acceder al entorno.
- Son numerosos los obstáculos y negativas a los que se enfrentan los estudiantes al acercarse a una comunidad y ello generó miedos, pero se debe entender que el hecho de que una persona ajena a la organización que se acerque a la misma puede generar esa desconfianza. Se requiere que el estudiantado y las personas receptoras del servicio puedan establecer una relación de confianza que les permita conocer ciertas costumbres y características que faciliten la colaboración y la participación necesaria para lograr el éxito del proyecto

¿Cómo hemos aprendido de nuestros errores? ¿Qué vamos a hacer a futuro?

El ApS es una oportunidad para las instituciones educativas de educación superior de salir hacia el entorno, proporcionando un servicio que será altamente valorado por las personas beneficiarias directas y la comunidad en general. Además, el alumnado tendrá la oportunidad de vivir una experiencia que, con toda seguridad, dejará una huella en su desarrollo personal (Batlle, 2020; Dewey y Luzuriaga, 2004; Gijón, 2010; Vizcarra-Morales et al., 2022).

Se hace necesario que las personas docentes puedan crear instancias para trabajar la motivación tanto del alumnado, como también para generar interés en la comunidad, sobre todo en aquellos temas que, por ser muy comunes, ya se encuentran normalizados (Martin y Puig, 2017).

Considerando que la identificación de las necesidades constituye el punto de partida para un proyecto ApS, es fundamental el diagnóstico y la implicación de todas las personas participantes en esta mirada crítica a la realidad que les rodea. El resultado será más motivante y el compromiso por parte del grupo involucrado mayor. Proporcionar al alumnado las herramientas necesarias para el desarrollo de un diagnóstico adecuado, les permite superar el reto de diseñar un proyecto que pueda dar respuesta a las necesidades reales de la comunidad (Pérez y Ochoa, 2017; Puig et al., 2008).

Para que la actividad de servicio sea realmente un aporte, es necesario destinarle un tiempo, realizar tareas diversas y un cierto nivel de dedicación e implicación personal, lo que, muchas veces, resulta ser un obstáculo. No todo el alumnado dispone del mismo tiempo para implicarse personalmente y dedicar el tiempo necesario que la actividad requiere. Queda, entonces, en manos del personal docente orientar a sus estudiantes para que las actividades sean de calidad y, al mismo tiempo, no excedan el tiempo disponible para realizarlas (Puig et al., 2017; Tapia, 2014; Vivero et al., 2020).

Referencias

- Aguilar-Idañez, M. J. y Ander-Egg, E. (2001). *Diagnóstico social: Conceptos y metodología*. Lumen.
- Batlle, R. (2020). *Aprendizaje-servicio: compromiso social en acción*. Santillana.
- De la Cerda, M.; Graell, M.; Martín, X.; Puig, J. M. y Muñoz, À. (2010). Aprendizaje-Servicio: ejemplos y definiciones. En J. M. Puig (coord.) *Aprendizaje servicio (ApS): educación y compromiso cívico* (pp. 15-32). Graó.
- Dewey, J. y Luzuriaga, L. (2004). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Morata.
- Eyler, J.; Giles, D. E. y Astin, A. W. (1999). *Where's the Learning in Service-Learning?* John Wiley & Sons.
- Freinet, C.; Vilaplana, E. y Farai, T. (1990). *Per l'escola del poble: guia pràctica per a l'organització material, tècnica i pedagògica de l'escola popular*. Eumo.
- Gamito, R. y López-Vélez, A. L. (2020). *Transformando realidades. Universidad y Comunidad cooperando en aras de humanizar la educación a través del Aprendizaje-Servicio (ApS) en los Trabajos Fin de Grado. Proyecto del Programa Campus Bizia Lab*. [Proyecto de investigación]. Universidad del País Vasco /Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Gijón, M. (2010). Aprendizaje servicio y necesidades sociales. En J. M. Puig (Ed.), *Aprendizaje servicio (ApS): educación y compromiso cívico* (pp. 53-70). Graó.
- Gil, J.; Francisco, A. y Moliner, L. (2012). La Educación Física y el Aprendizaje Servicio: abriendo el entorno natural a la escuela. *Tándem: Didáctica de La Educación Física*, 38, 95-100.
- Giroux, H. (2013). La Pedagogía crítica en tiempos oscuros. *Praxis Educativa*, 27(1-2), 13-26.
- González, A. S. y Elicegui, P. J. (2001). *Guía para emprender un proyecto de aprendizaje-servicio* (pp. 1-60). Ministerio de Educación de Argentina.
- Guba, E. G. y Lincoln, I. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.). *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). Sage.
- INACAP, Universidad Tecnológica de Chile (2017). *Aprendizaje más Servicio. Guía de apoyo para docentes*. Proyecto de innovación educativa financiado por el Centro de Innovación en Educación (CIEDU). Disponible en <http://www.inacap.cl/web/2018/documentos/publicaciones-ciedu/A+S.pdf>
- Martin, X. y Puig, J. M. (2017). Aprendizaje-servicio: conceptualización y elementos

básicos. En A. Escofet y L. Rubio (Eds.). *Aprendizaje-servicio (Aps): claves para su desarrollo en la Universidad* (pp. 11-20). Octaedro.

Miles, M. B. y Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis an expanded sourcebook*. Sage.

Mitchell, T. D. (2008). Traditional vs. Critical Service-Learning: Engaging the Literature to Differentiate Two Models. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 14(2), 50-65. Disponible en <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ831374.pdf>

Mosquera, I. (2019). *Aprendizaje Servicio: la metodología social que necesitamos*. UNIR. Disponible en <https://www.unir.net/educacion/revista/aprendizaje-servicio-la-metodologia-social-que-necesitamos>

Ochoa, A. y Pérez, L. (2019). El aprendizaje servicio, una estrategia para impulsar la participación y mejorar la convivencia escolar. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 18(1), 1-13. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1478>

Palos, J. (2010). ¿Por qué hacer actividades de Aprendizaje servicio? In J. M. Puig (coord.) *Aprendizaje servicio (ApS): educación y compromiso cívico* (pp. 142-153). Graó.

Pérez, L. y Ochoa, A. (2017). El aprendizaje-servicio (APS) como estrategia para educar en ciudadanía. *Alteridad*, 12(2), 175. <https://doi.org/10.17163/alt.v12n2.2017.04>

Ponce, C.; Robles, M.; Jouannet, C. y Jara, M. (2015). Definición de Aprendizaje Servicio en la Pontificia Universidad Católica de Chile. En M. A. Herrero y M. N. Tapia (Eds.). *Actas de la III Jornada de investigadores sobre aprendizaje-servicio* (pp. 68-73). CLAYSS-Red Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio. Disponible en https://www.clayss.org.ar/JIAS/III_jias/Libro_IIIJIA-S.pdf

Puig, J. M.; Martín, X. y Batlle, R. (2008). *Cómo iniciar un proyecto de aprendizaje y servicio solidario*. Fundación Zerbikas. Disponible en <https://www.zerbikas.es/wp-content/uploads/2015/07/1.pdf>

Puig, J. M. y Palos, J. (2006). Rasgos pedagógicos del Aprendizaje servicio. *Cuadernos de Pedagogía*, 357, 60-63.

Puig, J. M.; Martín, X. y Rubio, L. (2017). ¿Cómo evaluar los proyectos de aprendizaje-servicio? *Voces de la Educación*, 2(4), 122-132.

PVE-Plataforma del Voluntariado de España (2020). *¿Conoces el Aprendizaje-Servicio? Guía básica para organizaciones*. Plataforma del Voluntariado de España. Disponible en <https://plataformavoluntariado.org/wp-content/uploads/2020/04/guia-aps-para-organizaciones-1.pdf>

Richardson, L. y St. Pierre, E.A. (2017). La escritura: un método de investigación. En N.K. Denzin y Y. Lincoln (coords). *Manual de Investigación cualitativa, V. El arte y la práctica de la interpretación, la evaluación y la presentación* (pp. 128-162). Gedisa.

Santos-Pastor, M. L.; Martínez-Muñoz, L. F. y Cañadas, L. (2019). La evaluación formativa en el aprendizaje servicio. Una experiencia en actividades físicas en el medio natural. *Revista de Innovación y Buenas Prácticas Docentes*, 8, 110-118. <https://doi.org/10.21071/ripadoc.v8i1.12000>

Tapia, M. N. (2014). La aportación del aprendizaje-servicio al mundo: ¿de qué calidad educativa hablamos? *Cuadernos de Pedagogía*, 450, 54-56.

Tapia, M. N. y Montes, R. (2017). *Cómo desarrollar proyectos de aprendizaje y servicio solidario en educación media: secundaria y enseñanza técnica*. CLAYSS.

Tapia, M. N. (2018). *Guía para desarrollar proyectos de aprendizaje-servicio solidario* CLAYSS.

Uruñuela, P. M. (2018). *La metodología del aprendizaje-servicio: aprender mejorando el mundo*. Narcea.

Vivero, L.; Molina, W. y Standen, D. (2020). Un análisis crítico al modelo aprendizaje servicio: Su implementación en la Universidad Católica de Temuco. *Sophia Austral*, 25, 121-137. <https://doi.org/10.4067/s0719-56052020000100121>

Vizcarra-Morales, M. T.; Bastarrica-Varela, O.; Gamito-Gómez, R. y Martínez-Abajo, J. (2022). Valoraciones sobre una experiencia de Aprendizaje-Servicio en el programa Campus Bizia Lab. *Estudios Pedagógicos*, 47(4), 213-230. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000400213>

Diseños de rúbricas de proyectos de aprendizaje-servicio en el ámbito de la actividad física y del deporte: una revisión narrativa

Josep Campos-Rius

Marc Franco-Sola

Sara Figueras

FPCEE Blanquerna - Universitat Ramon Llull

Teresa Lleixà Arribas

Universitat de Barcelona

Resumen

El artículo tiene por objetivo presentar una revisión narrativa de los diseños de rúbricas de evaluación en proyectos de aprendizaje-servicio para establecer una fundamentación aplicable al ámbito de la actividad física y el deporte. El análisis de las bases de datos nacionales e internacionales utilizadas tienen en cuenta la literatura científica desarrollada sobre el tema entre los años 2017 y 2021. Se obtuvieron 49 resultados de los cuales se seleccionaron 18 publicaciones. La mayor parte de las rúbricas analizadas tienen un carácter general para aplicar en las diferentes etapas educativas y, sobre todo, en la formación universitaria. Los objetivos de las rúbricas se centran en la evaluación (o autoevaluación) de la calidad de la implementación de proyectos de aprendizaje-servicio y sobre el rol de los interlocutores que participan en ellos. Las rúbricas tienen diversos formatos en función del objetivo planteado. Se concluye la necesidad de ampliar los estudios, y por consiguiente también la literatura, sobre las rúbricas destinadas a la evaluación de otros aspectos relevantes como podrían ser la calidad del servicio generado o la calidad del aprendizaje profundo y transformador.

Palabras clave

Aprendizaje-servicio, rúbrica, evaluación de proyectos.

Fecha de recepción: 28/II/2022

Fecha de aceptación: 23/III/2022

Dissenys de rúbriques de projectes d'aprenentatge servei a l'àmbit de l'activitat física i de l'esport: una revisió narrativa

Resum

L'article té per objectiu presentar una revisió narrativa dels dissenys de rúbriques d'avaluació en projectes d'aprenentatge servei per establir una fonamentació aplicable a l'àmbit de l'activitat física i l'esport. L'anàlisi de les bases de dades nacionals i internacionals utilitzades tenen en compte la literatura científica desenvolupada sobre el tema entre els anys 2017 i 2021. Es van obtenir 49 resultats dels quals es van seleccionar 18 publicacions. La major part de les rúbriques analitzades tenen un caràcter general per aplicar a les diferents etapes educatives i, sobretot, a la formació universitària. Els objectius de les rúbriques se centren en l'avaluació (o autoavaluació) de la qualitat de la implementació de projectes d'aprenentatge servei i sobre el rol dels interlocutors que hi participen. Les rúbriques tenen formats diversos en funció de l'objectiu plantejat. Es conclou amb la necessitat d'ampliar els estudis, i per tant també la literatura, sobre les rúbriques destinades a l'avaluació d'altres aspectes rellevants com podrien ser la qualitat del servei generat o la qualitat de l'aprenentatge profund i transformador.

Paraules clau

Aprenentatge servei, rúbrica, avaluació de projectes.

Rubric designs for service-learning projects in the field of physical activity and sport: a narrative review

Abstract

This article presents a narrative review of the designs of evaluation rubrics in service-learning projects to establish a foundation applicable to the field of physical activity and sport. A bibliographic review was carried out in different databases between the years 2017 and 2021. 49 results were obtained from which 18 publications were selected. Most of the rubrics analyzed have a general character to apply in the different educational stages and, above all, in university training. The objectives of the rubrics focus on the evaluation (or self-evaluation) of the quality of the implementation of SL projects and on the role of the interlocutors who participate in them. The rubrics have different formats depending on the objective set. We conclude about the possibility to expand the studies, and therefore also the literature, about the rubrics destined to other relevant aspects of evaluation such as the quality of the service generated or the quality of deep and transformative learning.

Keywords

Service-learning, rubrics, projects evaluation.

1. Introducción

En el ámbito de la enseñanza, en los últimos años han ido apareciendo metodologías activas centradas en el alumnado y, en este sentido, en las diferentes etapas educativas se vienen desarrollando planteamientos metodológicos que permiten la contribución al desarrollo de valores cívicos y sociales en relación con el contexto y el entorno, ya sea en concordancia con proyectos curriculares o formando parte del currículum oculto. Esto hace que se visualicen nuevos escenarios educativos que fomentan la conexión del alumnado con la realidad social que les rodea y contribuye al trabajo y sensibilización por el entorno próximo del alumnado. La metodología del aprendizaje-servicio (en adelante ApS) reúne buena parte de los rasgos que definen estos nuevos modelos que permiten trabajar valores cívicos y morales juntamente con lo que prescriben los currículums académicos (Jover, 2000; Marina, 2005; Opazo et al., 2015; Álvarez et al., 2017; Aramburuzabala, 2018).

También la investigación en este campo ha ido aumentando la producción científica en relación con este ámbito, lo que ha permitido que se hayan ido abriendo puertas de acceso a diferentes experiencias y propuestas en diferentes ámbitos (ver Furco, 2004). En este sentido, el ApS se ha mostrado como una propuesta que reúne argumentos a favor de este trabajo de compromiso con la sociedad (Annette, 2003; Esteban y Buxarrais, 2004; Martínez-Odría, 2007; Bisquerra, 2008; Esteban y Martínez, 2012; Mendía, 2012; García-García y Sánchez-Calleja, 2017; Pérez y Ochoa, 2017; Uruñuela, 2018).

En el ámbito de la educación física, del deporte y la actividad física, en los últimos años se han ido incorporando instituciones y centros de enseñanza de las diferentes etapas educativas en la promoción e implementación de proyectos de ApS. Este factor ha incrementado la sensibilidad hacia la propuesta y el desarrollo de actividades con un elevado compromiso social y sobre proyectos con base cívica y académica (Capella-Peris et al., 2014; Lleixà y Ríos, 2015; Chiva-Bartoll et al., 2018; Lamonedá, 2018; Calvo, Sotelino y Rodríguez, 2019; Cañadas, 2021; Franco-Sola, Figueras, Campos-Rius y Sebastiani, 2021; Carter-Thuillier y Gallardo-Fuentes, 2022).

A nivel de planificación de actividades de ApS existen distintos instrumentos de evaluación para valorar la calidad de los proyectos educativos, el desempeño del profesorado y del alumnado en las diferentes etapas educativas (Cabrera, 2000; Castillo, 2003; Sanmartí, 2007; Villa y Poblete, 2007; Biggs, 2015; Ruay y Garcés, 2015; Arribas, 2017; Gargallo, 2017; Jiménez, 2019; Izquierdo-Montero y García-Gutiérrez, 2022) y, de entre ellos, la rúbrica aparece como un instrumento reconocido por su utilidad y beneficios ya que permite una evaluación clara y guiada sobre diferentes dimensiones, variables e indicadores en relación con los proyectos desarrollados (Alcón-Latorre, 2016; Dawson, 2017; Fraile et al., 2017; Latorre et al., 2017; Pacheco et al., 2019; Gutiérrez-Anguiano y Chaparro, 2020; Kweksilber y Trías,

2020; Prado, 2020). En el ámbito de la actividad física y el deporte, la rúbrica constituye una ayuda importante para la evaluación de los diferentes componentes, fases, y colectivos implicados en los proyectos, contribuyendo notablemente a la revisión y mejora de éstos.

El estudio que se presenta se enmarca en el proyecto de I+D+i *Aprendizaje-Servicio Universitario en Actividad Física y Deporte. Oportunidad de Inclusión Social*, dentro de las Convocatorias de "Proyectos I+D+i en el marco de los Proyectos Estatales de Generación de Aprendizajes y Fortalecimiento Científico y Tecnológico del Sistema I+D+i Orientados a los Retos de la Sociedad, en el Plan Estatal de Investigación e Innovación Científica y Técnica 2017-2020. Referencia: PID2019-105916RB-100 / AEI / 10.13039 / 501100011033. El objetivo de este trabajo, concretamente, se centra en presentar una revisión narrativa sobre la conceptualización, orientación, objetivos y dimensiones de análisis de diseños de rúbricas utilizados para la evaluación de experiencias de ApS para establecer una fundamentación aplicable al ámbito de la actividad física y el deporte.

2. Metodología

A nivel metodológico, se realizó una revisión bibliográfica de tipo exploratoria que incorporó información de todos los estudios relevantes para el tema que nos ocupa. Dado que el presente estudio forma parte de una investigación más amplia de ApS en actividad física y el deporte, el protocolo de búsqueda se realizó en dos fases; la primera fase corresponde al estudio general y la segunda fase al estudio que aquí presentamos.

2.1. Primera fase

La búsqueda se llevó a cabo en las bases de datos electrónicas *Scopus*, *Web of Science*; *Dialnet* y otras fuentes de información secundarias entre los años 2017 y 2021. Se utilizaron como términos clave de búsqueda "Aprendizaje-Servicio" y "Service learning".

Como criterios de inclusión se establecieron artículos originales, capítulos de libro y tesis doctorales publicados en una de las lenguas oficiales de España y en inglés, y documentos disponibles en texto completo.

Como criterios de exclusión se tuvieron en cuenta artículos que en su contenido no trataran directamente el tema del ApS, haciendo solamente una referencia tangencial o no enfocada directamente al tema que nos ocupa.

En la primera fase de la búsqueda sobre bibliografía relativa a ApS se obtuvieron 303 referencias.

2.2. Segunda fase

En la segunda fase de la investigación, las 303 referencias obtenidas en la primera

fase se introdujeron en el gestor de referencias bibliográficas Mendeley. Dicha base de referencias se importó al programa de análisis de datos cualitativos Nvivo para su posterior análisis.

A continuación, se llevó a cabo una búsqueda selectiva de términos clave utilizando cómo términos de búsqueda “rúbrica” con sus derivados y “*rubric*” con sus derivados.

A partir de esta selección se obtuvieron 49 referencias y de ellas se incluyeron: a) las que describían o utilizaban una rúbrica en el estudio como instrumento de medida o evaluación, y b) las que describían o utilizaban instrumentos de evaluación basados en el concepto de rúbricas teniendo en cuenta que, aunque no fueran estrictamente rúbricas, establecían claramente criterios, niveles de desempeño en la evaluación y descriptores.

Se excluyeron aquellas publicaciones que no cumplían los criterios anteriores, es decir, las que hacían referencia a estudios que utilizaban rúbricas, pero sin hacer ninguna aportación en cuanto a su descripción o utilización en el propio estudio o proyecto.

3. Resultados y discusión

En relación con los resultados se identificaron un total de 18 referencias en las bases de datos consultadas. Los resultados incluidos tienen en común la reflexión sobre el diseño o implementación de rúbricas para valorar experiencias de ApS en diferentes etapas o contextos (ver Tabla 1).

Tabla 1. Artículos resultantes en la revisión de la literatura científica

Autores	Orientación de la propuesta	Objetivo	Dimensiones de análisis de la rúbrica
Andersen (1998)	Orientación general de proyectos de ApS institucionales	Propone un listado de control, identificando estándares de calidad para la valoración de proyectos de ApS	<ol style="list-style-type: none"> 1. Satisface las necesidades comunitarias reales 2. Está integrado en un plan de estudios organizado, relevante y reflexivo 3. Va acompañado de oportunidades estructuradas para que el alumnado reflexione sobre sus experiencias 4. Involucra a los y las estudiantes como participantes activos y es moldeado por la voz de ellos y ellas 5. Incluye diversidad 6. Incluye atención para fomentar un sentido de cuidado, responsabilidad cívica, respeto por la dignidad

			humana y el carácter ético de los elementos servicio y educación cívica
Furco (1999)	Rúbrica general para aplicar en el ámbito universitario	Se propone una rúbrica para evaluar la institucionalización y procesos de aplicación del ApS en el ámbito universitario	<ol style="list-style-type: none"> 1. Filosofía y misión del ApS 2. Apoyo y participación del profesorado en el ApS 3. Apoyo y participación del alumnado en el ApS 4. Participación comunitaria y asociaciones 5. Apoyo institucional para el ApS
Casas-Cordero (2010)	Rúbrica de aplicación general	Rúbrica para evaluar la calidad de proyectos de ApS, centrada en la evaluación de la calidad del servicio	<p>DISEÑO</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Identificación de necesidades 2. Diseño de objetivos 3. Planificación 4. Monitoreo y evaluación 5. Familiarización del alumnado 6. Equilibrio entre promoción y asistencia <p>IMPLEMENTACIÓN</p> <ol style="list-style-type: none"> 7. Cumplimiento de compromisos 8. Manejo de imprevistos 9. Aspectos éticos de la relación.
Furco (2011)	Rúbrica general para aplicar en el ámbito universitario	Revisión de la rúbrica del 1999 del mismo autor	<ol style="list-style-type: none"> 1. Filosofía y Misión del ApS 2. Involucramiento y Apoyo de los y las docentes en el ApS 3. Involucramiento y Apoyo del alumnado en el ApS 4. Participación y Asociación de los Socios Comunitarios/as 5. Apoyo Institucional al ApS
Zhang et al. (2011)	Propuesta de aplicación del modelo CIPP de Stufflebeam y Shinkfield (2007)	Aplicar la propuesta de estándares del modelo CIPP para evaluar la calidad de propuestas de ApS	<ol style="list-style-type: none"> 1. Contexto 2. Planificación 3. Proceso de evaluación
Konukman y Schneider (2011)	Rúbrica específica de Educación Física para aplicar en el ámbito universitario	Se propone una rúbrica para valorar experiencias de ApS de Educación Física en el ámbito universitario	<ol style="list-style-type: none"> 1. Evaluación del diseño 2. Presentación 3. Implementación de la propuesta
Campo (2014)	Tesis doctoral que propone una	Se presenta una rúbrica para valorar la	<ol style="list-style-type: none"> 1. Enfoque del aprendizaje 2. Nivel de participación

	rúbrica general aplicable a la educación superior	calidad de los proyectos de ApS	<ol style="list-style-type: none"> 3. Competencias 4. Seguimiento académico de la entidad 5. Transdisciplinariedad 6. Impacto y proyección social 7. Trabajo en red 8. Campo profesional 9. Institucionalización académica <ol style="list-style-type: none"> a. Difusión b. Reconocimiento académico c. Disponibilidad de recursos d. Relevancia y visibilidad 10. Evaluación
Chiva-Bartoll et al. (2014)	Orientación al ApS universitario y centrado en la Educación Física. Se trata de una experiencia concreta.	Se expone, entre otros, una rúbrica centrada en la evaluación de la dimensión curricular y de formación ciudadana del alumnado que participa en el ApS	<ol style="list-style-type: none"> 1. Evaluación General 2. Actividades de expresión corporal 3. Juegos motores 4. Competencias sociales
Puig et al. (2014)	Rúbrica general adaptable a cualquier nivel educativo	Se presenta una rúbrica pensada para facilitar la autoevaluación y la mejora de las experiencias de aprendizaje servicio	<p>BÁSICOS</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Necesidades 2. Servicio 3. Sentido del servicio 4. Aprendizaje. <p>PEDAGÓGICOS</p> <ol style="list-style-type: none"> 5. Participación 6. Trabajo en grupo 7. Reflexión 8. Reconocimiento 9. Evaluación <p>ORGANIZATIVOS</p> <ol style="list-style-type: none"> 10. Partenariado 11. Consolidación centros 12. Consolidación servicios
Campo (2015)	Ámbito universitario y general	Se presenta una rúbrica de autoevaluación de la calidad de proyectos de ApS en educación superior para ayudar al profesorado a ajustar y mejorar el desarrollo y el enfoque de sus proyectos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Enfoque del aprendizaje 2. Competencias 3. Nivel de participación 4. Evaluación del proyecto 5. Seguimiento académico de la entidad 6. Transdisciplinariedad 7. Impacto y proyección social 8. Trabajo en red 9. Campo profesional 10. Institucionalización académica

			<ul style="list-style-type: none"> a. Difusión b. Reconocimiento académico c. Disponibilidad de recursos d. Relevancia y visibilidad
Rubio et al. (2015)	Reflexión sobre la rúbrica de Puig (2014)	El artículo reflexiona sobre el proceso de aplicación de la rúbrica, así como de la revisión conjunta de los resultados, como estrategia de evaluación interna, optimización de innovación de los ApS.	<p>BÁSICOS</p> <ul style="list-style-type: none"> 1. Necesidades 2. Servicio 3. Sentido del servicio 4. Aprendizaje <p>PEDAGÓGICOS</p> <ul style="list-style-type: none"> 5. Participación 6. Trabajo en grupo 7. Reflexión 8. Reconocimiento 9. Evaluación. <p>ORGANIZATIVOS</p> <ul style="list-style-type: none"> 10. Partenariado 11. Consolidación centros 12. Consolidación servicios
Capella-Peris (2016)	Rúbrica diseñada para ser aplicada en Educación Física en el ámbito universitario	El autor propone en su tesis doctoral la creación de una rúbrica para valorar la competencia profesional docente del alumnado universitario para realizar sesiones de juegos motores y de expresión corporal	<ul style="list-style-type: none"> 1. Ajuste de los juegos al alumnado 2. Presentación 3. Organización del alumnado 4. Organización del material 5. Organización espacio-temporal 6. Adecuación curricular 7. Aspectos sociales 8. Juegos motores 9. Juegos de expresión corporal 10. Otros: carácter innovador, etc.
De Castro y Domínguez-Merlano (2017)	Ámbito universitario general	Se propone una rúbrica centrada en la evaluación del grado de cumplimiento de los proyectos elaborados por los grupos de alumnado	<ul style="list-style-type: none"> 1. Asistencia y puntualidad 2. Horas dedicadas a la actividad 3. Relación de la intervención con las necesidades de la comunidad 4. Relación de las intervenciones con los contenidos de la asignatura 5. Entrega oportuna de cronogramas y cumplimiento de este 6. Compromiso con la actividad respecto a la comunidad y compañeros, articulación de las actividades del proyecto grupal

Puig et al. (2017)	Reflexión sobre la rúbrica de Puig (2014)	El artículo presenta la rúbrica de Puig (2014), profundiza en su aplicación y reflexiona sobre su capacidad de valoración sobre las prácticas de ApS	<p>BÁSICOS</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Necesidades 2. Servicio 3. Sentido del servicio 4. Aprendizaje. <p>PEDAGÓGICOS</p> <ol style="list-style-type: none"> 5. Participación 6. Trabajo en grupo 7. Reflexión 8. Reconocimiento 9. Evaluación. <p>ORGANIZATIVOS</p> <ol style="list-style-type: none"> 10. Partenariado 11. Consolidación centros 12. Consolidación servicios
Pérez y Ochoa (2017)	Ámbito aplicación general	El manuscrito analiza las formas y grados de participación que muestran el alumnado de tercero de secundaria a partir de la puesta en marcha de un proyecto de ApS	<p>ETAPAS</p> <p>Motivación, diagnóstico, diseño y planificación, ejecución, cierre y evaluación</p> <p>DINAMISMOS:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Dinamismos básicos: necesidades, servicio, sentido del servicio, aprendizaje 2. Dinamismos pedagógicos: participación, trabajo en grupo, reflexión, reconocimiento, evaluación 3. Dinamismos organizativos: partenariado y consolidación
Linker et al. (2018)	Orientado a centros educativos en general y ámbito de la Educación Física	Se expone una propuesta de evaluación de proyectos de ApS. Cubre aspectos formales del trabajo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aspectos formales 2. Dedicación al proyecto 3. Actividades y proyectos 4. Creatividad 5. Ejecución 6. Presentación
Martín et al (2020)	Orientación general	Se propone un mapa de valores para tener en cuenta en el desarrollo de las dimensiones de una rúbrica de evaluación en proyectos de ApS	<p>VALORES</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Descubrir la realidad. Abertura/sensibilidad moral 2. Ser conscientes de las necesidades. Indignación/compromiso 3. Conocer la entidad. Colaboración/voluntad de entendimiento 4. Planificar la actividad. Imaginación organización 5. Adquirir conocimientos. Rigor/comprensión crítica 6. Realizar servicio. Responsabilidad/implicación

			<ol style="list-style-type: none"> 7. Obtener nuevos aprendizajes. Capacidad analítica/proyección 8. Reflexionar sobre la experiencia Autoconocimiento/cosmopolitismo 9. Celebrar los resultados. Empoderamiento/disfrute 10. Incorporar la evaluación. Regulación/honestidad.
Solís y Galán (2020)	Aplicación a la formación profesional	Propuesta de rúbrica de evaluación de proyectos de ApS basada en la propuesta de Puig (2014)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Servicio 2. Sentido del servicio 3. Aprendizaje 4. Participación 5. Trabajo en grupo 6. Reflexión 7. Reconocimiento 8. Evaluación 9. Partenariado. 10. Consolidación de centros. 11. Consolidación de entidades

En relación con la orientación de las propuestas de diseño de las rúbricas en los artículos se puede observar que las propuestas se centran en siete categorías (ver Tabla 2). De todas las rúbricas, la mayor parte tienen una orientación general y amplia, es decir, que pueden ser aplicables a proyectos de ApS de diferentes tipologías, así como su desarrollo en el contexto universitario.

Tabla 2. Orientación de las propuestas de diseño de las rúbricas

Orientación de la propuesta	n
De aplicación general	5
En el ámbito universitario	5
En la Educación Física en el ámbito universitario (se plantean experiencias concretas)	3
Se plantea una reflexión sobre la rúbrica	2
Sobre proyectos de ApS institucionales	1
Propuesta de aplicación concreta del modelo CIPP de Stufflebeam y Shinkfield	1

En el ámbito de la formación profesional	1
--	---

Sobre el objetivo de la rúbrica, los artículos proponen seis ámbitos referentes a la intencionalidad de ésta (ver Tabla 3).

Tabla 3. Objetivos de las propuestas de diseño de las rúbricas

Objetivos de las propuestas	n
Sobre la evaluación de la calidad de la implementación de proyectos de ApS	11
Sobre la evaluación de la institucionalización en la universidad	1
Sobre la revisión de la rúbrica como instrumento de evaluación	1
Sobre la evaluación de la dimensión curricular en el ámbito educativo/escolar	1
Sobre la evaluación de la competencia profesional del profesorado	1
Sobre la evaluación del grado de participación del alumnado en los proyectos de ApS	1

En relación con las dimensiones de análisis de las rúbricas estudiadas, se puede observar que, en general, se plantean entre 3 y 12 dimensiones. Algunas de las rúbricas dividen las dimensiones en subdimensiones, que especifican más el nivel de análisis y profundizan más en su intencionalidad evaluadora. Se encuentra una gran heterogeneidad en cuanto al planteamiento de las dimensiones puesto que existe también una gran diversidad de orientaciones en las rúbricas como hemos podido ver anteriormente en la Tabla 2. En este sentido, se plantean algunas rúbricas teniendo en cuenta descriptores de comportamiento o de actitud del profesorado, del alumnado o de las propias instituciones que implementan los proyectos de ApS. Otras propuestas se centran en la valoración sobre el diseño de la rúbrica y su implementación en una experiencia concreta. Destacan, también, las rúbricas que incluyen dimensiones centradas en las fases del desarrollo y aplicación de los proyectos desde una perspectiva temporal. Paralelamente, algunas rúbricas conciben las dimensiones como características asociadas al ApS para valorar su aplicación y desarrollo; y otras las contemplan como dinamismo entre los diferentes interlocutores participantes en los proyectos de ApS con la búsqueda y valoración de sinergias entre los diversos protagonistas.

A nivel de conceptualización de las rúbricas, la gran variedad en el diseño general de éstas contrasta con la homogeneidad en las definiciones o aproximaciones al concepto de rúbrica (Tabla 4) tal y como plantean algunos de los artículos analizados. La revisión muestra que:

- a) los artículos reconocen la rúbrica como el instrumento más adecuado para la evaluación de los diferentes elementos de un proyecto de ApS en sus diversas fases
- b) las rúbricas son instrumentos que facilitan la autoevaluación o heteroevaluación de los diferentes protagonistas o interlocutores que participan de un proyecto de ApS y permiten diferenciar sus opiniones y percepciones
- c) que permiten detectar los elementos de mejora de un proyecto de ApS ya implementado
- d) que posibilitan el análisis y valoración del proceso de aprendizaje del alumnado
- e) que constituyen una guía para la implementación de nuevos proyectos y tienen en cuenta todas sus fases e interlocutores
- f) que permiten evaluar la adquisición de conocimientos y competencias mediante la participación en proyectos de ApS
- g) que aseguran analizar la adecuación de un proyecto concreto en profundidad teniendo en cuenta todos sus componentes
- h) que representa una herramienta de reflexión individual o grupal orientada a la mejora de la práctica del ApS
- i) por último, facilita el diseño y evaluación de las actividades propuestas.

Tabla 4. Definición o aproximación al concepto de rúbrica

Referencia	Definición o aproximación al concepto de rúbrica
Andersen (1998)	Para evaluar los impactos en el desarrollo de capacidades y competencias de cualquier tipo en la comunidad, en los que los colectivos que reciben servicios se empoderan para mejorar y progresar
Furco (1999)	La rúbrica como herramienta para medir la evolución de la institucionalización del ApS
Casas-Cordero (2010)	Se enfoca desde la perspectiva cualitativa de la evaluación con un objetivo de carácter formativo para analizar en profundidad un

	proyecto en particular
Furco (2011)	La rúbrica como herramienta para medir la evolución de la institucionalización del ApS en una organización o entidad
Zhang et al. (2011)	En esta propuesta, el modelo de evaluación de Contexto, Entrada, Proceso y Producto (CIPP) de Stufflebeam se recomienda como marco para guiar sistemáticamente la concepción, diseño, implementación y evaluación de proyectos de ApS, y proporcionar retroalimentación y juicio de la efectividad del proyecto implementado para mejorarlo
Konukman y Schneider (2011)	Las rúbricas permiten plantear las unidades didácticas de educación física en términos de enseñanza, preparación de materiales didácticos como planes de lecciones y presentación del proyecto
Campo (2014)	La rúbrica como recurso para una evaluación integral y formativa ya que tiene un carácter global y permite detectar elementos de mejora para poder evolucionar. Se plantea también como un instrumento de orientación y evaluación de la práctica educativa y como una herramienta de autoevaluación porque quiere ser una herramienta capacitadora, formativa, propositiva y de reflexión. Es una herramienta para discutir y reflexionar de manera individual o grupal.
Chiva-Bartoll et al. (2014)	La rúbrica planteada como instrumento válido para evaluar objetivos de aprendizaje
Puig et al. (2014)	La rúbrica es una herramienta pensada para facilitar la autoevaluación y la mejora de las experiencias de ApS
Campo (2015)	Ídem a Campo (2014)
Rubio et al. (2015)	Recurso para una evaluación integral y formativa de procesos complejos. Se trata de una herramienta de análisis, valoración y/o evaluación de una tarea o proyecto que se estructura en base a un conjunto de criterios específicos secuenciados
Capella-Peris (2016)	La rúbrica se concibe mediante aspectos para evaluar, determinar los niveles de logro, describir los indicadores de forma precisa y analizar los resultados tras la aplicación de la misma
De Castro y Domínguez (2017)	La rúbrica planteada para evaluar la competencia de pensamiento crítico, la eficacia comunicativa y la autogestión

Puig et al. (2017)	Se concibe la rúbrica con tres finalidades: 1) Para facilitar autoevaluación de las experiencias de ApS que ya funcionan. 2) Para favorecer la optimización global o parcial de actividades que se han llevado a cabo. 3) Para animar al diseño e implementación de actividades nuevas
Pérez y Ochoa (2017)	La rúbrica definida como herramienta que permite recoger de manera sistematizada la información de la experiencia de APS con la finalidad de mejorar los proyectos
Capella-Peris, Gil-Gómez y Chiva-Bartoll (2018)	La rúbrica entendida para establecer objetivos de aprendizaje y criterios de evaluación, para distinguir entre evaluaciones de proyectos o habilidades e introducir su utilización entre el alumnado.
Linker et al. (2018)	No plantea la conceptualización ni definición de rúbrica
Martín et al. (2020)	La rúbrica entendida como una propuesta de estructura organizada en niveles de aprendizaje que dan forma a las actividades del ApS: la práctica, las acciones y las tareas. También se plantea para la detección y definición de los valores que los y las estudiantes desarrollan atendiendo a cada uno de los tres niveles
Solís y Galán (2020)	No plantea la conceptualización ni definición de rúbrica

4. Conclusiones

A modo de conclusión, cabe destacar que la mayoría de los artículos analizados, presentan rúbricas que se pueden aplicar a nivel general en todas las etapas educativas y, especialmente, en la enseñanza universitaria para valorar los proyectos de ApS desarrollados. En cualquier caso, la mayoría de las rúbricas analizadas ofrecen una visión global de la implementación de los proyectos de ApS para poder ser evaluados.

En relación con los objetivos de las rúbricas, la mayor parte de ellas se centran en la evaluación (o autoevaluación) de la calidad de la implementación de proyectos de ApS, ya sea sobre sus diferentes fases o sobre el rol de los diversos actores que forman parte y se implican de algún modo. Cabe destacar que la mayoría de las rúbricas analizadas se orientan a detectar los elementos de mejora de proyectos implementados y/o servir de guía para el diseño y puesta en marcha de nuevos.

Algunas de las rúbricas analizadas tienen como objetivo evaluar la adquisición de los conocimientos y competencias definidos en el diseño de los proyectos de ApS. Están enfocadas al alumnado y tienen que ver con las competencias transversales de sus currículums educativos y planes docentes. También pueden estar enfocadas a la

población diana receptora del proyecto y, en este caso, relacionadas con el desarrollo personal de dicha población. Es evidente la predisposición que muestran diversos de los artículos analizados por presentar rúbricas que evalúan proyectos de ApS en las distintas etapas educativas y que valoran la adquisición de conocimientos de diversa índole por parte del alumnado. Entendemos que este objetivo y orientación mayoritaria no son gratuitos, sino que responden a la necesidad de los y las docentes de verificar la adecuación de sus primeras propuestas de ApS. Esa primera inquietud por asegurar la adquisición de las competencias y contenidos curriculares a través de rúbricas ha culminado con una extensa literatura científica sobre las aportaciones de esta metodología a la adquisición de conocimientos, no solo de tipo conceptual, sino también procedimental (basados en habilidades y destrezas) y actitudinal (Carrica-Ochoa, 2017; Rodríguez, del Valle y de la Vega, 2018). Es un primer paso imprescindible para afrontar nuevos retos en relación, por ejemplo, a con la creación de rúbricas que se focalicen en valorar el impacto del servicio en la población donde se ha desarrollado el ApS y la contribución al desarrollo de valores cívicos y morales (Álvarez et al., 2017).

Sobre la estructura de las rúbricas, éstas tienen diferentes configuraciones que van de las tres a las doce dimensiones de análisis en función del objetivo planteado. También, se presentan rúbricas de tipo holístico y analítico con diferentes niveles de complejidad y profundidad, asociadas a su voluntad de análisis y evaluación de los proyectos desarrollados.

Las definiciones de rúbricas que conciben los diferentes artículos son diversas, pero coinciden en la aproximación a un concepto de rúbrica que va de la evaluación del desarrollo del proceso al completo, en sus diferentes fases o etapas, a modelos de autoevaluación o heteroevaluación del profesorado, alumnado, instituciones o de la población receptora de los proyectos de ApS.

A nivel de prospectiva, hace falta tener en cuenta la necesidad de seguir avanzando en la definición del concepto de rúbrica, clarificando de forma operativa su definición y ámbitos de actuación con el objetivo de mejorar todo el proceso de diseño, implementación y evaluación de los proyectos de ApS en el ámbito de la actividad física y el deporte, en diferentes etapas educativas y con las diferentes entidades e instituciones implicadas. También, es necesario el continuo desarrollo de la rúbrica como instrumento de evaluación centrado en la detección y valoración de los aspectos morales y sociales del ApS para la contribución a la sensibilización e implicación del alumnado participante (Franco-Sola, Figueras, Campos-Rius y Sebastiani, 2021).

Tras detectar la evidente existencia de mayor número de rúbricas con objetivos y dimensiones de análisis referentes a la calidad en la implementación de experiencias ApS, debemos destacar la importancia de abrir, en un futuro, más líneas de investigación y aumentar la literatura en relación con la evaluación del aprendizaje profundo y transformador del alumnado, así como del servicio generado tras la experiencia. Tal como apuntábamos anteriormente, el impacto del servicio debería

adquirir más relevancia dentro del binomio del concepto de ApS, puesto que, a través de la reflexión y el análisis de la relación colaborativa con la sociedad, es cuando los aprendizajes adquieren sentido real. De esta manera, la aplicación de rúbricas u otros instrumentos de evaluación con la misma mirada crítica y constructiva generarían el foco necesario en el servicio que da sentido al aprendizaje.

Referencias

- Alcón-Latorre, M. (2016). La rúbrica como instrumento de evaluación en los estudios universitarios. *Observar*, 10(1), 1-15.
- Álvarez, J. L.; Martínez, M. J.; González, H. y Buenestado, M. (2017). El aprendizaje servicio en la formación del profesorado de las universidades españolas. *Revista Española de Pedagogía*, 75(267), 199-217.
- Andersen, S. M. (1998). *Service learning: A national strategy for youth development. The Communitarian Network's Education Policy Task Force*. Disponible en <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.955.9065&rep=rep1&type=pdf>
- Annette, J. (2003). Service Learning Internationally. Developing a Global Civil Society. En S. H. Billig y J. Eyler (eds.). *Deconstructing Service-Learning. Research Exploring Context, Participation and Impacts* (pp.241-249)Information Age Publishing.
- Aramburuzabala, P. (2018). ¿Por qué funciona el Aprendizaje-Servicio? En C. Naval y E. Arbués (Coords.). *Hacer la Universidad en el espacio social* (pp. 77-96). Eunsa.
- Arribas, J. M. (2017). La evaluación de los aprendizajes, problemas y soluciones. *Revista Currículum y Formación del Profesorado*, 21(4), 381-404.
- Biggs, J. (2015). *Calidad del aprendizaje universitario*. Narcea.
- Bisquerra, R. (2008). *Educación para la ciudadanía y convivencia. El enfoque de la educación emocional*. Wolters Kluwer.
- Cabrera, F. (2000). *Evaluación de la formación*. Síntesis.
- Calvo, D.; Sotelino, A. y Rodríguez., J. E. (2019). Aprendizaje-Servicio e inclusión en educación primaria. Una revisión sistemática desde la Educación Física. *Retos*, 36, 611-617.
- Campo, L. (2014). *Aprendizaje servicio y educación superior. Una rúbrica para evaluar la calidad de proyectos* [Tesis Doctoral, Universitat de Barcelona]. Disponible en <https://www.tdx.cat/handle/10803/277560#page=1>
- Campo, L. (2015). Una rúbrica para evaluar y mejorar los proyectos de aprendizaje servicio en la universidad. *RIDAS: Revista Iberoamericana de Aprendizaje y Servicio*, 1, 91-111. <https://DOI10.1344/RIDAS2015.1.6>

Cañadas, L. (2021). Aprendizaje-Servicio universitario en contextos de actividad física, educación física y deporte: una revisión sistemática. *Educacão e pesquisa*, 47, 1-19.

Capella-Peris, C. (2016). *Promoción del Emprendimiento Social y los Aprendizajes Académicos en Educación Física a través del Aprendizaje-Servicio*. [Tesis Doctoral, Universitat Jaume I]. <http://dx.doi.org/10.6035/14113.2016.21181>).

Capella-Peris, C.; Gil-Gómez, J. y Martí-Puig, M. (2014). La metodología del aprendizaje-servicio en la educación física. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 116(2), 33-43. <http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es>

Capella-Peris, C.; Gil-Gómez, J. y Chiva Bartoll, Ò. (2018). A rubric to assess the teaching competency using motor skills and body language games: Initial development and validation. *Journal of Physical Education and Sport*, 18(2), 944-954. <https://DOI:10.7752/jpes.2018.02140>

Carrica, S. (2017). La educación emocional del docente y su labor: Una experiencia de aprendizaje-servicio en la universidad y su evaluación. *Contextos Educativos*, 20, 147-164. <http://doi.org/10.18172/con.2995>

Carter, B. y Gallardo, F. (2022). Aprendizaje-servicio en contextos migratorios o culturalmente diversos: una revisión sistemática centrada en el campo de la Educación Física. *Estudios Pedagógicos*, 47(4), 43-59. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000400043>

Casas, M. F. (2010). Rúbrica de Calidad para Proyectos de Aprendizaje Servicio. Instrumento y experiencias de uso. *Tzhoeoen*, 3(5), 1-266. Disponible en https://www.clayss.org.ar/04_publicaciones/TZHOECOEN-5.pdf

Castillo, S. (2003). *Vocabulario de evaluación educativa*. Pearson.

Chiva-Bartoll, O.; Capella-Peris, C. y Pallarès-Piquer, M. (2018). Investigación-acción sobre un programa de aprendizaje-servicio en la didáctica de la educación física. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 277-293. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.36.1.270581>

Chiva-Bartoll, Ó.; Gil-Gómez, J. y Hernando-Domingo, C. (2014). Innovación metodológica en la universidad: aprendizaje servicio en la didáctica de la expresión corporal y los juegos motrices. *Tándem. Didáctica de La Educación Física*, 44, 41-48.

Dawson, P. (2017). Assessment rubrics: towards clearer and more replicable design, research and practice. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 42(3), 347-360. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1111294>

De Castro, A. y Domínguez, E. (2017). *Transformar para Educar. Aprendizaje-Servicio*. Universidad del Norte.

Esteban, F. y Buxarrais, M. R. (2004). El aprendizaje ético y la formación universitaria: más allá de la casualidad. *Teoría de la Educación*, 14, 91-108.

Esteban, F. y Martínez, M. (2012). ¿Son universidades todas las universidades? La universidad como comunidad ética. *Bordón*, 64(3), 77-92.

Fraile, J.; Pardo, R. y Panadero, E. (2017). ¿Cómo emplear las rúbricas para implementar una verdadera evaluación formativa? *Revista Complutense de Educación*, 28(4), 1321-1334.

Franco-Sola, M.; Figueras, S.; Campos-Rius, J. y Sebastiani Obrador, E. (2021). Percepciones sobre las aportaciones del Aprendizaje-Servicio a la docencia universitaria y a los aprendizajes en el ámbito de la Educación Física: Una perspectiva autobiográfica desde los relatos cruzados del profesorado. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 0(27), 65-81. <https://doi.org/10.18172/con.4656>

Furco, A. (1999). *Self-assessment rubric for the institutionalization of service-learning in higher education*. University of California, Berkeley.

Furco, A. (2004). *El impacto educacional del aprendizaje-servicio. ¿Qué sabemos a partir de la investigación?* University of California-Berkeley.

Furco, A. (2011). Rúbrica de autoevaluación para la institucionalización del aprendizaje-Servicio en la Educación Superior (Revisión 2003). *Revista Internacional sobre Investigación en Educación Global y para el Desarrollo Cero*, 77-88.

García, M. C. y Sánchez, L. (2017). El Aprendizaje Servicio y el desarrollo de las competencias emocionales en la formación inicial del profesorado. *Contextos educativos*, 20, 125-145.

Gargallo, B. (Coord.) (2017). *Enseñanza centrada en el aprendizaje y diseño por competencias en la universidad*. Tirant Humanidades.

Gutiérrez, N. y Chaparro, A. (2020). Evidencias de fiabilidad y validez de una escala para la autoevaluación de las prácticas de enseñanza en secundaria. *Perfiles Educativos*, 42(167), 119-137.

Izquierdo, A. y García, J. (2022). ¿Qué aprendizajes y qué servicios? Preguntas para una praxis educativa transformadora desde el Aprendizaje-Servicio. *Estudios Pedagógicos*, 47(4), 91-108. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000400091>

Jiménez, M. A. (Coord.) (2019). *Programar al revés. El diseño curricular desde los aprendizajes*. Narcea.

Jover, G. (2000). *La educación cívica hoy. Una aproximación interdisciplinaria*. En C. Naval y J. Laspalas (Eds.), *Educación y ciudadanía: el compromiso cívico de los jóvenes españoles* (pp. 287-307). Eunsa.

Konukman, F. y Schneider, R. C. (2011). *The Role of Academic Service Learning in Higher Education in 21st Century. Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelimler ve Sorunlar*, 2, 27-29.

Kweksilber, C. y Trías, D. (2020). Rúbrica de evaluación. Usos y aprendizajes en un grupo de docentes universitarios. *Páginas de Educación*, 13(2), 100-124.
<https://dx.doi.org/10.22235/pe.v13i2.2234>

Lamoneda, J. (2018). Programas de ApS en estudiantes de ciclo formativo en animación y actividad física. *Journal of Sport and Health Research*, 10(1), 65-78.

Latorre, M. A.; Varela, J. L. y García, M. A. (2017). "Closing the Loop": rúbricas en la evaluación de programas académicos. *Observar. Revista electrónica de didáctica de las artes*, 11(2), 115-130.

Linker, J. M.; Ford, K. M.; Knutson, J. M. y Goplen, H. A. (2018). The Adopt-a-School Service-learning Program: Igniting Comprehensive School Physical Activity Programs through School and University Partnerships. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 89(2), 9-18. <https://doi.org/10.1080/07303084.2017.1404507>

Lleixà, T. y Ríos, M. (2015). Service-learning in physical education teacher training. physical education in the Modelo prison. *Qualitative Research in Education*, 4(2), 106-133. <http://dx.doi.org/10.17583/qre.2015.1138>

Marina, J. A. (2005). La educación cívica. *Educación y Futuro*, 13, 11-23.

Martínez-Odría, A. (2007). Service-learning o Aprendizaje-servicio. La apertura de la escuela a la comunidad local como propuesta de educación para la ciudadanía. *Bordón*, 59(4), 627-640.

Martín, X.; Bär, B.; Gijón, M.; Puig, J. M. y Rubio, L. (2020). El mapa de los valores del Aprendizaje-Servicio. *Alteridad*, 16(1), 12-22.
<https://doi.org/10.17163/alt.v16n1.2021.01>

Mendía, R. (2012). El Aprendizaje-Servicio como una estrategia inclusiva para superar las barreras al aprendizaje y a la participación. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(1), 71-82.

Opazo, H.; Ramírez, C.; García-Peinado, R. y Lorite, M. (2015). La ética en el Aprendizaje-Servicio (ApS): Un meta-análisis a partir de Education Resources Information Center (ERIC). *Profesorado*, 19(1), 144-175.

Pacheco, O.; Martínez, J. E.; López, E. y García, L. F. (2019). Diseño y validez de una rúbrica para evaluar las prácticas curriculares en instituciones de educación superior. *Espacios*, 40(29), 20-27.

Pérez, L. M. y Ochoa, A. C. (2017). El Aprendizaje-Servicio (ApS) como estrategia

para educar en ciudadanía. *Alteridad. Revista de Educación*, 12(2), 175-187.

Pérez, L. M. y Ochoa, A. (2017). El aprendizaje-servicio (APS) como estrategia para educar en ciudadanía. *Alteridad*, 12(2), 175.
<https://doi.org/10.17163/alt.v12n2.2017.04>

Prado, R. A. (2020). Rúbrica para valorar la construcción de un proyecto ético de vida en estudiantes de bachillerato. *Opuntia Brava*, 12(1), 296-307.

Puig, J. M.; Martín, X.; Rubio, L., Palos, J.; Gijón, M.; de la Cerda, M. y Graell, M. (2014). *Rúbrica para la autoevaluación y la mejora de los proyectos de ApS*. Grup de Recerca en Educació Moral (GREM), Universitat de Barcelona.

Puig, J.; Martín, X. y Rubio, L. (2017). ¿Cómo evaluar proyectos de aprendizaje servicio? *Voces de La Educación*, 2(4), 122-132.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.3525206>

Rodríguez, I.; Del Valle, S. y De la Vega, R. (2018). Revisión nacional e internacional de las competencias profesionales de los docentes de educación física. *Retos*, (34), 383-388. <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/58609>

Ruay, R. y Garcés, J. L. (2015). *Diseño y construcción de instrumentos de evaluación de aprendizajes y competencias*. Readlpe.

Rubio, L.; Puig, J. M.; Martín, X. y Palos, J. (2015). Analizar, repensar y mejorar los proyectos: una rúbrica para la autoevaluación de experiencias de aprendizaje servicio. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19(1), 11-126.

Sanmartí, N. (2007). *10 ideas clave. Evaluar para aprender*. Graó.

Solís, M. G. y Galán, M. J. (2020). Una Experiencia intergeneracional de aprendizaje-servicio en la Formación Profesional en Extremadura: “#apdintergeneracional.” *Campo Abierto. Revista de Educación*, 40(1), 45-60. <https://doi.org/10.17398/0213-9529.40.1.45>

Uruñuela, P. M. (2018). *La metodología del Aprendizaje-Servicio. Aprender mejorando el mundo*. Narcea.

Villa, A. y Poblete, M. (dirs.). (2007). *Aprendizaje basado en competencias*. Universidad de Deusto-Ediciones Mensajero.

Zhang, G.; Zeller, N.; Griffith, R.; Metcalf, D.; Williams, J.; Dhea, C. y Misulis, K. (2011). Using the Context, Input, Process, and Product Evaluation Model (CIPP) as a Comprehensive Framework to Guide the Planning, Implementation, and Assessment of Service-learning Programs. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 15(4), 57-84.

La ausencia de voz de las entidades en los proyectos de aprendizaje-servicio: propuesta de una herramienta para analizar y mejorar su participación

Higinio Francisco Arribas-Cubero

Universidad de Valladolid

Ainhoa Gómez-Pintado

Judit Martínez-Abajo

Maria-Teresa Vizcarra-Morales

Rakel Gamito-Gómez

Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea

Roberto Monjas-Aguado

Universidad de Valladolid

Resumen

La preocupación por conocer cómo se produce el diálogo entre las diferentes personas participantes en los proyectos de aprendizaje-servicio (ApS) fue el motor principal para poner en marcha este trabajo. Su objetivo es indagar sobre la presencia y la ausencia de las entidades en los artículos sobre ApS publicados entre 2005 y 2021, para, posteriormente, construir un guion de entrevista dirigido a las personas responsables de las entidades. Se realiza, por lo tanto, una revisión narrativa de la literatura, y de las 163 evidencias recogidas se parte hacia la construcción de una herramienta de indagación basada en las presencias y las ausencias halladas en la literatura. Se puede concluir que la revisión narrativa de la literatura realizada muestra la ausencia de voz de las entidades en los proyectos de ApS universitario, y que la mayor parte de las veces es el alumnado universitario quien habla por ellas, lo que nos lleva a hacer una propuesta que compense este vacío.

Palabras clave

Aprendizaje-servicio; entidades; procesos reflexivos; indagación.

Fecha de recepción: 28/II/2022

Fecha de aceptación: 23/III/2022

Arribas-Cubero, H.F.; Gómez-Pintado, A.; Martínez-Abajo, J.; Vizcarra-Morales, M.T.; Gamito-Gómez, R. y Monjas-Aguado, R. (2021). La ausencia de voz de las entidades en los proyectos de aprendizaje-servicio: propuesta de una herramienta para analizar y mejorar su participación. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 13, 40-59. DOI10.1344/RIDAS2022.13.3

L'absència de veu de les entitats en els projectes d'aprenentatge servei: proposta d'una eina per analitzar i millorar la seva participació

Resum

La preocupació per conèixer com produir el diàleg entre les diferents persones participants en els projectes d'aprenentatge servei (ApS) ha estat el motor principal per posar en marxa aquest treball. El seu objectiu és indagar sobre la presència i l'absència de les entitats en els articles sobre ApS publicats entre 2005 i 2021, per, posteriorment, construir una guia d'entrevista dirigida a les persones responsables de les entitats. Es realitza, per tant, una revisió narrativa de la literatura, i a partir les 163 evidències reconegudes es vol construir una eina d'indagació basada en les presències i les absències trobades a la literatura. Es pot concloure que la revisió narrativa de la literatura realitzada mostra l'absència de veu de les entitats en els projectes d'ApS universitari, i que la major part de les vegades és l'alumnat universitari qui parla per elles, la qual cosa ens porta a fer una proposta per compensar aquest buit.

Paraules clau

Aprenentatge servei, entitats; processos reflexius; indagació.

The lack of voice of organisations in service-learning projects: proposal for a tool to analyse and improve their participation

Abstract

The concern to know how the dialogue between the different people involved in service-learning (SL) projects is produced was the main driving force to start this work. Its objective is to investigate the presence and absence of the entities in the articles on SL published between 2005 and 2021, in order to subsequently construct an interview script aimed at the persons responsible for the entities. Therefore, a narrative review of the literature is carried out, and from the 163 evidences collected, the starting point is the construction of an inquiry tool based on the presence and absence found in the literature. It can be concluded that the narrative review of the literature shows the absence of voice of the entities in the University SL projects, and that most of the time it is the university students who speak for them, which leads us to make a proposal to compensate for this gap.

Keywords

Service-Learning; entities; reflective processes; inquiry.

1. Introducción

Entendemos los proyectos de aprendizaje-servicio (ApS) como una melodía polifónica en la que todas las personas protagonistas han de aportar sus voces en armonía y en beneficio de la construcción de aprendizajes compartidos y recíprocos, donde coexisten principios como el de ética o el de transversalidad y se garantiza la transferencia de conocimiento (Aramburuzabala et al., 2015). Las acciones llevadas a cabo han de ser mutuamente beneficiosas, tanto para estudiantes como para aquellas organizaciones comunitarias que participan en el proceso y, han de generarse, guiarse y evaluarse en colaboración. Por ello, es importante escuchar todas las voces para satisfacer las necesidades personales, académicas y comunitarias del conjunto (Chika-James, 2020), como si de un collage se tratara.

En este contexto, es preciso un diálogo continuo entre protagonistas. Es prioritario establecer redes de colaboración interinstitucional que ayuden a optimizar recursos (Campo, 2014; Agrafojo et al., 2017; Fiuza y Sierra, 2017). Una de las opciones que se plantea es la de establecer convenios entre las facultades y las entidades participantes; pero esto requiere de cambios organizativos y una mayor flexibilidad en el interior de la universidad (Rodríguez-Gallego, 2013).

Cuando los proyectos de ApS son planteados desde la universidad, se busca una universidad abierta y permeable, que cumpla su misión de universalidad de manera coherente, saliendo de sus muros y conectando con la comunidad (Aramburuzabala et al., 2019), que aprende de manera dialógica en pro del beneficio mutuo (Alonso et al., 2013; Álvarez y Silió, 2015; Chiva-Bartoll et al., 2016; Chiva-Bartoll et al., 2018) y que planifica y evalúa conjuntamente las actividades de enseñanza-aprendizaje que comparte. Por ello, la complejidad organizativa de estos proyectos es un reto y es necesaria una estructura organizativa universitaria más flexible y adaptada a cada situación, en una relación de colaboración y reciprocidad con la sociedad (McIrath, 2015). Pero, a la vez, el aprendizaje-servicio universitario también es una motivación para la universidad, ya que el aprendizaje experiencial que permite favorece el sentimiento de pertenencia a la comunidad y el compromiso del alumnado universitario (Puig et al., 2011; Torío et al., 2014; Capella-Peris et al., 2019; Gutiérrez et al., 2019). Se trata de poner en marcha una forma nueva de plantear la docencia, generar universidad y construir sociedad, porque "la Universidad no es únicamente un espacio de formación; es también un lugar de experimentación de nuevas propuestas educativas, y una plataforma de difusión de cambios en las percepciones, actitudes y comportamientos hacia nuevas formas de vida más sostenibles" (Aznar y Ull, 2009, 228).

En este sentido, en muchos proyectos de cooperación se propone partir de la voz de las personas beneficiarias y señalan el establecimiento de una buena comunicación como uno de los indicadores de logro. Los principios que establecen cómo deberían

implementarse los proyectos de ApS (Paz-Lourido, 2017) exhortan a que se siempre se establezca contacto con las entidades desde las fases iniciales y que su voz esté presente en las diferentes fases, fundamentando la acción en base a una observación de la realidad y una identificación clara y compartida de las necesidades sociales y vinculando éstas siempre al currículum de cada estudiante.

Además, la evaluación debe ser aplicada al diseño, al proceso y al impacto del proyecto que será medido por todas las personas implicadas. Campo (2014) señala que la evaluación debería aplicarse a tres niveles: la consideración de las necesidades reales y cercanas, la influencia de los proyectos en el colectivo al que se destinan las acciones y el acceso a herramientas que ayuden a empoderar a las comunidades receptoras.

Para ello, es necesario facilitar desde la universidad la labor de coordinación para realizar el seguimiento de los procesos, para tener un contacto más directo con las entidades y para favorecer así la sostenibilidad en los proyectos de ApS (Campo, 2014). De la misma manera, es de gran ayuda la colaboración del personal del centro receptor que asesora y orienta al alumnado universitario (Gil-Gómez y Chiva-Bartoll, 2015).

A pesar de ello, antes de comenzar con la escritura de este artículo, las personas firmantes del mismo intuían que la presencia de las voces de las entidades en los artículos publicados iba a ser escasa, tal y como se vislumbraba en las primeras referencias consultadas (Conway et al., 2009; Puig-Rovira et al., 2011; Aramburuzabala y García, 2012; Bernadowski et al., 2013; Capella-Peris, 2016; Chiva-Bartoll et al., 2016; Shapiro et al., 2016; Chiva-Bartoll et al., 2019; Santos-Pastor et al., 2021), donde se muestra que el principal propósito de los proyectos de ApS se centra en analizar, mejorar y reformular el aprendizaje del alumnado, destacando el beneficio mutuo entre el ámbito universitario, las entidades y las personas receptoras del servicio, pero sin recoger su voz o haciéndolo de forma muy tímida y testimonial.

Aun así, también se había observado que algunos trabajos recogían los testimonios de entidades, mostrando que las personas consultadas observan la dificultad existente en la planificación de los proyectos, solicitan ampliar la duración de los servicios que habitualmente se terminan al acabar la asignatura y subrayaban la valía de este tipo de proyectos por la satisfacción de las personas participantes en los mismos y, asimismo, la satisfacción de las personas del entorno (Sotelino et al., 2019).

Por lo tanto, los objetivos del presente trabajo son los siguientes:

- Indagar sobre la presencia y la ausencia de las entidades en los artículos de ApS publicados entre 2005 y 2021.
- Construir un guión de entrevista para las personas responsables de las entidades que parta de la revisión de la literatura y que haga más participes a

las entidades de los procesos desplegados con el ApS en actividad física y deportiva.

- Construir un guión de entrevista para las personas responsables de las entidades, orientada a conocer su pensamiento, creencias y actitudes ante las propuestas de ApS que provienen de la universidad, con la intención de mejorar la participación de estas en los procesos de ApS en actividad física y deportiva.

2. Método

El trabajo que se presenta se enmarca en el proyecto I+D+i financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación titulado "Aprendizaje-Servicio universitario en actividad física y deporte. Una oportunidad para la inclusión social" (Pid2019-105916rb-i00). El proyecto consta de diferentes acciones: 1. Construcción y profundización en las bases teóricas del aprendizaje-servicio; 2. Mapeo de acciones exitosas de aprendizaje-servicio en el ámbito de las actividades físicas y deportivas; 3. Construcción de los indicadores de buenas prácticas de aprendizaje-servicio; 4. Construcción de rúbricas para valorar las buenas prácticas de aprendizaje-servicio en actividad física y deportiva; 5. Estudios de casos de interés; 6. Construcción de herramientas y valoración del impacto de los proyectos de aprendizaje-servicio en el alumnado universitario; 7 y 8. Construcción de instrumentos para indagar sobre el impacto de los proyectos de aprendizaje-servicio en el profesorado universitario, y en las personas responsables de las entidades y las receptoras del servicio.

En el presente escrito, dentro de las acciones 7 y 8, se relata el proceso seguido para construir diferentes instrumentos que nos permitan indagar sobre las creencias y actitudes de distintos grupos de personas, y en esta ocasión, más concretamente, de las personas responsables de las entidades a las que se ofrece servicio en los proyectos de ApS. Ambas acciones parten de un mismo eje de trabajo, se realiza una revisión sistemática de la literatura, pero se toman caminos diferentes y se construyen herramientas distintas para cada uno de los grupos de personas.

Para ello, se ha creado un equipo investigador centrado específicamente en el papel de las entidades y su participación real en las diferentes fases de los proyectos ApS. El proceso se ha guiado a la creación de una guía de entrevista para las personas responsables de las entidades, que permita indagar en su problemática y ayude a cuestionar cómo ven las entidades su relación con la universidad y cómo se puede mejorar su participación, siendo más real, activa y efectiva y con el fin de poder profundizar a mayor escala en la transformación social compartida.

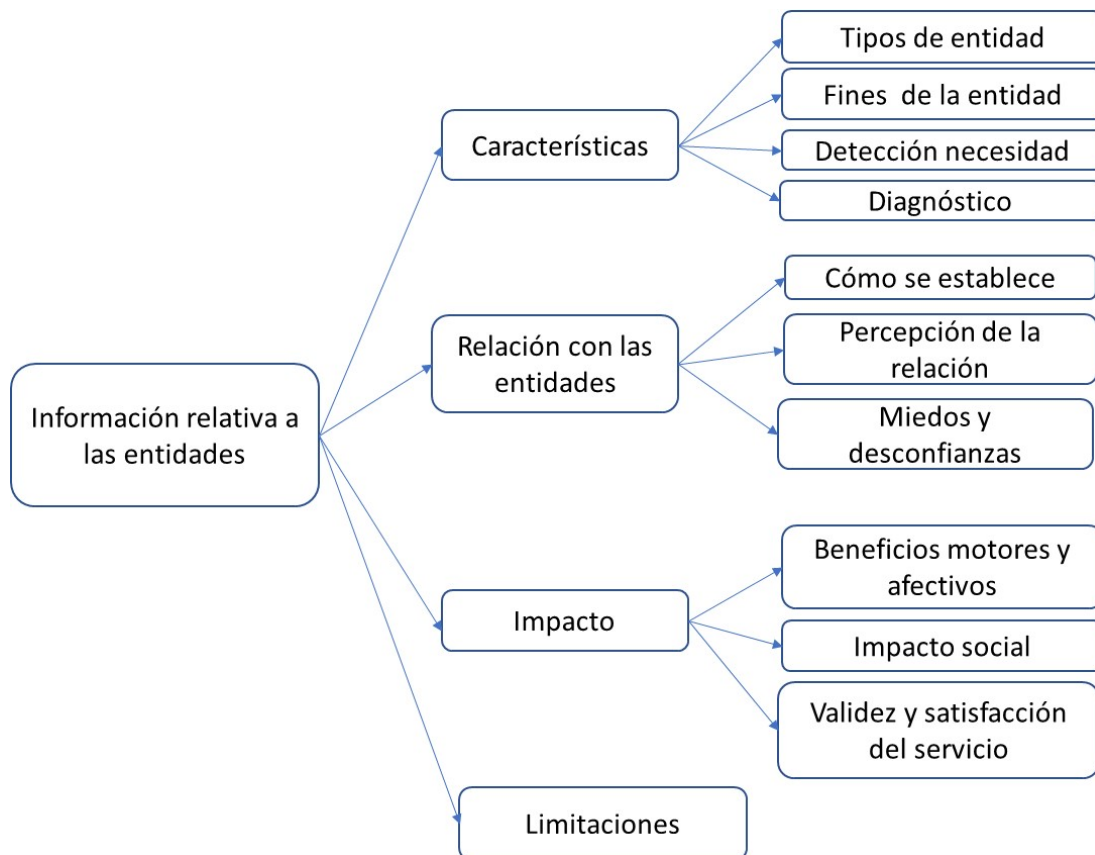
En cuanto al procedimiento seguido, en primer lugar, se elaboró una base de datos a través de un gestor bibliográfico (Mendeley) y se realizó una búsqueda sistemática en textos publicados en el período comprendido entre los años 2005 y 2021, sobre ApS universitario vinculado a la actividad física e indexados en Scopus o en Web of Science. En total se identificaron 300 artículos. Con la base de datos se creó un proyecto en Nvivo Release 1.3, que permitió realizar una revisión narrativa de la literatura, de tal manera que fuese posible conocer qué tipo de información en torno a

las entidades está presente y ausente en los artículos publicados en los últimos años sobre ApS. Dicho análisis fue la base para responder al objetivo del trabajo: elaborar una propuesta de entrevista semiestructurada orientada a conocer el pensamiento, las creencias y actitudes de las personas responsables de las entidades ante las propuestas de ApS que provienen de la universidad

Tras generar una clasificación de casos a partir de sus atributos, se crearon conjuntos dinámicos para facilitar y centrar la búsqueda selectiva de información. Se utilizaron, por un lado, los conjuntos dinámicos referidos a los tipos de entidades, en concreto, organismos oficiales, organismos no oficiales, centros educativos de infantil y primaria, centros educativos de secundaria y formación profesional, universidades y otros tipos de entidades y, por otro, se realizaron búsquedas introduciendo las palabras huella, impacto, beneficio, evaluación, experiencias, instrumentos, diagnóstico, validez, satisfacción y competencias.

Una vez definido el corpus de análisis, se realizó un análisis inductivo de contenido que se fue ordenando en un sistema categorial, del cual podemos ver en la figura 1 el mapa conceptual que emerge.

Figura 1. Mapa de categorías



Las dimensiones obtenidas fueron características de las entidades (tipos de entidades, fines, necesidades, diagnóstico); relación con la universidad (cómo se establece la relación, cómo ven la relación, si el servicio supone trabajo extra, atención a los miedos y desconfianza); impacto (beneficios sociales, motores y cambios percibidos, impacto, huella, instrumentos) validez del servicio (cobertura de la necesidad, duración, competencias percibidas, satisfacción percibida, sentimientos y percepciones) y limitaciones de la búsqueda.

En dichas dimensiones se recogieron aquellos párrafos que podían ayudar a generar una pregunta para una entrevista. Con el fin de no perder la referencia bibliográfica que nos servía para inferir las posibles preguntas, se realizó también un vaciado en una hoja de cálculo en la que se iba volcando la referencia completa al texto y un apunte sobre las preguntas que nos sugerían. Cada pregunta se ubicaba en una de las dimensiones que emergieron en el análisis.

A partir de aquí, se elaboraron cuestiones para compartir con las entidades, teniendo en cuenta los diferentes apartados seleccionados. En esta nueva fase, además del apoyo de la literatura, nos basamos en la experiencia personal del equipo y en la relación con las entidades sociales para, así, poder aterrizar en la realidad y obtener la información más relevante y contextualizada posible. Con todo ello, se elaboró un listado de preguntas, divididas por dimensiones, que sirven de ayuda para profundizar en el papel, implicaciones y trabajo conjunto de las entidades en los proyectos de ApS universitario. De esta forma, en una primera fase, el listado contenía 97 preguntas, tratando de abarcar todas las temáticas posibles, pero, a su vez, resultaba ser un instrumento inmanejable. Por ello, se acordó limpiar y pulir la batería de preguntas tratando de priorizar, reformular, agrupar, eliminar repeticiones y ordenar de forma lógica y progresiva. El objetivo era construir un instrumento operativo y útil para poder obtener una información lo más relevante posible.

Finalmente, se compartió el borrador de la guía de la entrevista con tres personas del grupo de investigación, ajenas hasta entonces al proceso, para que valorasen el trabajo y propusieran las reformulaciones oportunas. Teniendo en cuenta su aplicación real con las entidades, el resultado final fue un guion con 29 preguntas, que pueden ser referentes para crear instrumentos de investigación/evaluación/valoración sobre las (inter)relaciones entre entidades socioeducativas y proyectos universitarios de ApS, ya sean en el seno de proyectos institucionales o en el desarrollo de los contenidos de materias propias de los planes de estudios.

3. Resultados

En primer lugar, se presentan los resultados de la revisión narrativa de la literatura realizada en el programa Nvivo 1.4 Release, donde también se ilustran las evidencias encontradas de manera más recurrente, referidas a la ausencia de voz de las entidades en los proyectos de ApS universitario y la necesidad de paliar este vacío. En segundo lugar, se muestra la guía de la entrevista resultante de todo el proceso

llevado a cabo, que servirá para comprender lo que evidenciamos y que ayudará a saber cómo dar la palabra a las entidades, para lograr proyectos realmente compartidos.

La búsqueda bibliográfica realizada dio como resultado que existían 163 párrafos procedentes de 72 artículos que hacían referencia a las entidades (Tabla 1). Un elemento común a todos los artículos revisados fue que las entidades no eran cuestionadas en ningún caso y no se mencionaban prácticamente aspectos relativos a su labor. Si bien en la mayoría de los casos la alusión no era explícita y las temáticas se trataban de manera tangencial, que no directamente, siendo el alumnado universitario quienes, en la mayoría de los casos, hablan por ellas.

Tabla 1. Sistema Categorical Emergente del Análisis de Contenido

Dimensión	Categoría	Archivos (nº de artículos)	Referencias (nº de párrafos seleccionados)
Características de las entidades		22	42
	Tipos de entidades	11	16
	Fines de la entidad	4	4
	Detección de la necesidad	7	13
	Diagnóstico	5	9
Relación con las entidades		9	15
	Cómo se establece la relación	5	7
	Percepción la relación	4	4
	Atención a miedos y desconfianzas	3	3
Impacto social		37	100
	Beneficios (motores, sociales y cambios)	17	24
	Impacto social, cómo se mide, instrumentos, huella	22	47
	Validez del servicio (duración, profundidad, competencias percibidas, satisfacción percibida, sentimientos)	12	29
		4	6
Limitaciones de la revisión		4	6
Total		72	163

3.1. La escasa voz de las entidades en los proyectos de ApSU

Tal y como ya se mencionaba, para la elaboración de las preguntas el punto de partida fue, en primer lugar, la literatura analizada. Los resultados obtenidos de este análisis mostraron que son escasos los artículos que mencionan a las entidades, 72 de 300. Se considera que las entidades deberían tener un carácter activo e implicarse en el diseño y el desarrollo de los proyectos de ApS:

Los proyectos de aprendizaje servicio suelen recaer sobre dos instituciones:

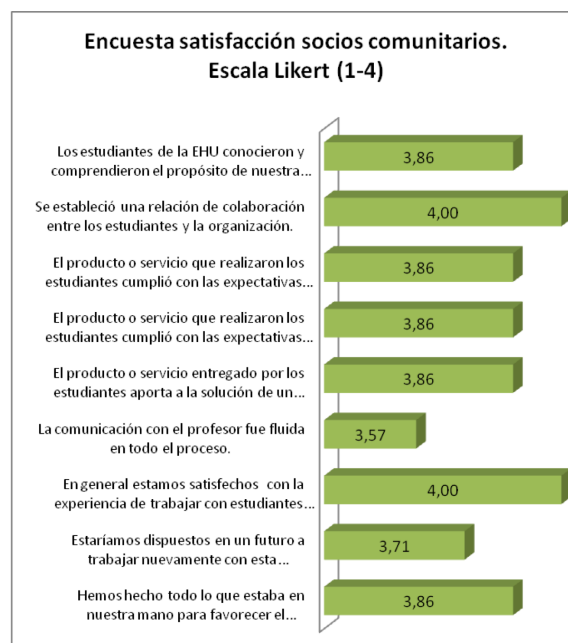
Arribas-Cubero, H.F.; Gómez-Pintado, A.; Martínez-Abajo, J.; Vizcarra-Morales, M.T.; Gamito-Gómez, R. y Monjas-Aguado, R. (2021). La ausencia de voz de las entidades en los proyectos de aprendizaje-servicio: propuesta de una herramienta para analizar y mejorar su participación. RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio, 13, 40-59. DOI10.1344/RIDAS2022.13.3

una, la académica, y la segunda, la entidad donde se lleva a cabo el servicio. En este binomio, las dos tienen un peso parecido, las dos son activas y tienen un papel definitorio en el desarrollo del proyecto. Aunque en algunos casos se justifica, de manera general, no nos deberíamos imaginar una entidad que simplemente acoge a los estudiantes pero que no ha podido diseñar conjuntamente el proyecto, explicitar sus verdaderas necesidades, valorar el papel real de los estudiantes en su entidad, etc. (Campo, 2014, 209).

Tras realizar la revisión sistemática, se percibe claramente que, en la mayor parte de los textos, o al menos en los más actuales, el foco de estudio se centra en el alumnado universitario. El resto de audiencias (personas responsables de las entidades, receptoras del servicio y docentes universitarias) aparecen de manera tangencial y, en muchas ocasiones, desde la voz del alumnado universitario.

En los pocos artículos que se hacen mención explícita a las entidades que colaboran en los proyectos, se puede encontrar, en general, dos tipos de referencias. Unas, las menos, que explicitan las relaciones mantenidas con ellas o el diseño de las acciones concretas realizadas, como puede ser la evaluación del servicio tanto de manera cuantitativa como cualitativa. Un ejemplo de ello se recoge en el texto de Alonso et al., (2013) de la Figura 2.

Figura 2. Ejemplo de encuesta empleada para medir la satisfacción de las entidades



Fuente: Alonso et al. (2013, 210)

Y otras que, debido a que sitúan el objetivo o el foco de la investigación en otros

factores o agentes participantes (principalmente en analizar el aprendizaje del alumnado universitario), se limitan a mencionar las entidades y, en ocasiones, a listarlas, pero sin detallar otros aspectos:

El 65% eligió un centro educativo para realizar la práctica de servicio (la mayor parte en centros de Educación Infantil y Primaria). Los demás realizaron el ApS en una variedad de entornos: ONG´s, asociaciones, hospitales, fundaciones, y otras entidades, dedicándose a actividades tales como atención a niños hospitalizados, escolarización en hospitales, ocio para niños con discapacidad (por ejemplo, hipoterapia), colaboración en centros específicos para niños con discapacidad (por ej., autismo), atención en el hogar a niños con discapacidad, trabajo con niños en centros penitenciarios, atención a inmigrantes, a familiares de personas con discapacidad (por ej., Padres de Niños con Cáncer), etc. (Aramburuzabala y García, 2012, 1.139).

Sin embargo, ambos tipos de referencias se han mostrado útiles a la hora de diseñar las dimensiones y sus preguntas. Así, las referencias que mejor detallaban el trabajo realizado se han visto reflejadas de forma bastante directa en las preguntas presentadas en este artículo como podrían ser, en el caso del ejemplo mencionado, las que configuran la dimensión 7 (satisfacción percibida por responsables de la entidad), mientras que las segundas han servido para detectar aspectos que, si bien no se explicitaban en los textos consultados, si se podían intuir y que precisamente por ello se ha considerado que debían reflejarse de forma clara en la herramienta. Este es el caso del segundo ejemplo que ha servido como inspiración en la dimensión 2 (diagnóstico) en las preguntas 3 y 4.

3.2. Elaborando la guía para responsables de las entidades

El resultado ha sido un listado de 29 preguntas, divididas en 9 dimensiones, a las que se les suma una pregunta final que pretende servir de reflexión de todo el proceso. Esta herramienta tiene como objetivo profundizar en el papel, implicaciones y trabajo conjunto de las entidades en los proyectos de ApS universitario. Junto con las dimensiones, se ofrece una breve descripción de las mismas y las referencias que han sido utilizadas para su elaboración.

Dimensión 1. Relación con la entidad.

Se realizan preguntas relativas a la participación de las entidades, cómo se contacta con ellas, qué tipo de relaciones y convenios se establecen (Bosch y Batle, 2006; Rial, 2009; Barrios et al., 2012; Alonso et al., 2013).

1. ¿Cómo y quién establece la relación con vuestra entidad? ¿Existen convenios entre las dos instituciones?
2. ¿Cuál es vuestro grado de participación en los proyectos? ¿Deseáis una participación más activa?

Dimensión 2. Diagnóstico.

Recoge las preguntas relativas a las necesidades de la entidad y a cómo se realiza su diagnóstico (Decorby et al., 2005; Aramburuzabala y Garcia, 2012; Barrios et al., 2012; Alonso et al., 2013; Campo, 2014; Álvarez y Silió, 2015; Capella Peris, 2016; Agrafojo et al., 2019).

3. ¿Qué finalidad tiene vuestra institución? ¿A qué personas atiende?
4. ¿Quién y cómo ha realizado el diagnóstico de necesidades?
5. ¿Sentís que se os tiene en cuenta a la hora de realizar el diagnóstico? ¿Por qué?
6. ¿En qué medida las propuestas de actividad física son necesarias en tu entidad? ¿Cuáles son las adaptaciones necesarias para poder llevarlas a cabo?

Dimensión 3. Beneficios aportados.

Preguntas relativas a los beneficios para la entidad y para la universidad y la huella que deja el servicio (De Funes, 2007; Larrú, 2007; Arratia, 2008; Marta-Lazo y González-Aldea, 2012; Alonso et al., 2013; Aramburuzabala, 2013; Campo, 2014; Álvarez y Silió, 2015).

7. ¿Cuál es el impacto real del servicio?
8. ¿Qué tipos de beneficios se dan desde la equidad y la perspectiva de género?
9. ¿Qué tipo de beneficios consideras que percibe la entidad, las personas participantes, la universidad y su alumnado a través de estas experiencias?
10. ¿En qué nivel se mantienen beneficios una vez finalizado el servicio en la entidad? ¿Por qué?

Dimensión 4. Cambios percibidos.

Preguntas relativas a los cambios percibidos en los diferentes agentes participantes del servicio y del aprendizaje. (Zabala, 2000; Navarro, 2005; Marta-Lazo y González-Aldea, 2012; Alonso et al., 2015; Álvarez y Silió, 2015; Gil-Gómez y Chiva-Bartoll, 2015; Capella-Peris, 2016).

11. ¿Qué cambios percibes en las personas de vuestra entidad, en sus familias, o en el alumnado universitario gracias al servicio?
12. ¿Percibes cambios en las actitudes de las personas?

Dimensión 5. Competencias percibidas por responsables de entidades.

Preguntas relativas a las competencias profesionales y las competencias sociales percibidas (Campo, 2014; Belenguer y Berciano, 2019; Chiva-Bartoll et al., 2020).

13. ¿En qué medida crees que el proyecto de ApS realizado ha mejorado las competencias del alumnado universitario? ¿Y de las personas de vuestra entidad?
14. ¿En qué medida crees que los estudiantes han desarrollado las competencias para la ciudadanía y la transformación social? ¿Han tomado conciencia de cuestiones sociales? ¿Han mejorado su capacidad crítica?

Dimensión 6. Evaluación del proyecto.

Preguntas relativas a cómo, quién y cuándo se evalúa el proyecto (Bosch y Batle, 2006; Campo, 2014; Fernández-Baldor y Boni, 2011; Pupo et al., 2011; Agrafojo et al., 2019).

15. ¿Cómo se ha realizado el seguimiento y la tutorización del alumnado?
16. ¿En qué medida crees que ha sido adecuado el diagnóstico, el diseño, la celebración y todas las fases del proyecto?
17. ¿Cómo ha participado la entidad en el proceso de evaluación del proyecto?, ¿Con qué criterio?

Dimensión 7. Satisfacción percibida por responsables de la entidad.

Preguntas relativas a sus expectativas, a los objetivos y a sus valoraciones sobre la experiencia (Barrios et al., 2012; Alonso et al., 2013; Bernadowski et al., 2013; Campo, 2014; Gil-Gómez y Chiva-Bartoll, 2015; Belenguer y Berciano, 2019; Chiva-Bartoll et al., 2019).

18. ¿De qué forma, desde la universidad, han compartido con la entidad los objetivos y las actividades del proyecto?
19. ¿El proyecto ha cumplido tus expectativas? ¿Por qué?
20. ¿Cómo ha sido la comunicación con el profesorado responsable en todo el proceso?
21. ¿Cómo valoráis la experiencia de trabajar con los estudiantes? ¿Estaríais dispuestos en un futuro a trabajar de nuevo siguiendo esta metodología?

22. ¿En qué medida crees que se ha respondido a las necesidades de la entidad? ¿Cómo valoras la disponibilidad y el aprovechamiento de los recursos con los que se ha contado? ¿Han sido suficientes, se han aprovechado de una forma efectiva, has echado de menos algún recurso?

Dimensión 8. Sentimientos y percepciones.

Preguntas relativas a las sensaciones, utilidades y mejoras motrices (Baker-Boosamra, 2006; Roper y Santiago, 2014; Álvarez y Silió, 2015; Gil-Gómez y Chiva-Bartoll, 2015; Chiva-Bartoll et al., 2019).

23. ¿Cómo os habéis sentido en el proceso, en igualdad?
24. ¿Cómo valoráis el encuentro entre personas?
25. ¿En qué manera se han complementado el aprendizaje y el servicio?
26. ¿Qué utilidades percibes para cada una de las personas participantes?
27. ¿En qué medida la motricidad ha mejorado a ha ayudado a la consecución del servicio?

Dimensión 9. Limitaciones.

Preguntas relativas a las debilidades y fortalezas. (Alonso et al., 2013; Aramburuzabala, 2013)

28. ¿Identificas claramente alguna limitación o alguna fortaleza en esta experiencia?

Cuestión final (Martínez-Abajo et al., 2020).

29. Caracteriza con un adjetivo la experiencia vivida.

4. Conclusiones

La revisión narrativa de la literatura realizada muestra una ausencia de voz de las entidades en los proyectos de ApS universitario, lo que nos llevó a la construcción participativa y reflexiva de un guión de entrevistas, debido a la necesidad de paliar este vacío. El proceso llevado a cabo nos sirvió para comprender que habitualmente damos por evidente una relación con las entidades, pero que ésta no queda recogida en la literatura (Zabala, 2000; Aramburuzabala y García, 2012; Campo, 2014), cuando por otra parte entendemos la participación de las entidades imprescindible para lograr proyectos realmente compartidos.

La búsqueda realizada mostró un elemento común en todos los artículos revisados: que las entidades no eran preguntadas en casi ningún caso y no se mencionaban prácticamente los aspectos relativos a su labor, siendo el alumnado universitario quien

habla por ellas (Chiva-Bartoll et al., 2016; Santos-Pastor et al., 2019). Es decir, la revisión bibliográfica focalizada en la participación de las entidades en los proyectos de ApS universitario ha concluido que hasta ahora han ocupado un papel secundario en todas las fases de encuentro entre entidades y agentes (Aramburuzabala y García, 2012; McIrath, 2015). Esto supone una limitación profunda en el alcance de todas las fases de los proyectos, desde la fase inicial de detección de necesidades, hasta la fase final de evaluación sobre del servicio prestado y el aprendizaje alcanzado (Chiva-Bartoll et al., 2019; Santos-Pastor et al., 2021).

En este sentido sería ideal poder llegar a entablar con las entidades procesos más participativos y dialógicos, pero en muchas ocasiones la premura en desarrollar los proyectos hace que se pierda calidad en el proceso. Es por ello que resulta necesario preguntar a las entidades explícitamente, y conocer, así, sus percepciones y conseguir mejorar la participación activa de todas las personas protagonistas en el desarrollo de los proyectos de ApS universitario. Se debe romper la dinámica actual en la que las entidades y las personas receptoras son, simplemente, el destino de un servicio. Si realmente se desean realizar proyectos que mejoren la justicia social, la participación de las entidades en el proceso es clave (Arratia, 2008; Barrios et al.; 2012; Álvarez y Silió, 2015; Aramburuzabala et al., 2019; Martínez-Abajo et al., 2020).

Por lo tanto, la guía elaborada en este trabajo quiere ser un apoyo para construir instrumentos dirigidos a recoger información de las personas responsables de las entidades. La guía ha sido fruto de un proceso de revisión bibliográfica y de un proceso reflexivo compartido, en el que al tiempo que se analizaba la información se producía un proceso de reflexión crítica sobre lo que se iba descubriendo. Así, el deseo de profundizar críticamente en los proyectos de ApS universitario es lo que nos ha llevado a profundizar tanto en este trabajo, siendo también esta una de las características propias de los procesos de ApS (Alonso et al., 2013; Aramburuzabala et al., 2015).

Con la implementación de la guía se pretende conocer, con detenimiento, desde distintas perspectivas y con amplitud de miras, la visión que las entidades tienen sobre los proyectos de ApS que comparten con las universidades. Somos conscientes de que la guía de la entrevista con 29 preguntas puede ser larga y difícil de implementar en su totalidad en algunos proyectos. Nuestra intención no es que se administre completa, ni al pie de la letra, sino más bien que sirva de orientación con dosis de flexibilidad adaptadas a cada contexto, que ayuden a comprender las relaciones establecidas con la entidad, vislumbrar la voz real de las entidades en los proyectos y, poder orquestar, si fuese necesario, mecanismos para mejorar la presencia compartida de todos los agentes implicados en los proyectos de ApS universitario en actividad física y deportiva.

La intención final del trabajo aquí presentado es tratar de hacer realidad una participación más dialógica, intentando dar (y compartir) voz a y con las entidades, para poder conocer mejor su punto de vista y conseguir que tengan una mayor

implicación en los proyectos, convencidos de que, a su vez, esto conllevará una mejora en todos los aspectos de un ApSU (Puig et al., 2011).

Referencias

- Agrafojo, J., García-Antelo, B. y Jato, E. (2017). Aprendizaje servicio e innovación educativa en la Universidad de Santiago de Compostela: estrategia para su institucionalización. *RIDAS. Revista Iberoamericana de Aprendizaje y Servicio*, 3, 23–34. <https://doi.org/10.1344/ridas2017.3.3>
- Alonso, I., Arandia, M., Martínez, I., Martínez, B. y Gezuraga, M. (2013). El Aprendizaje-Servicio en la innovación universitaria. Una experiencia realizada en la formación de educadoras y educadores sociales. *RIEJS. Revista Internacional de Educación Para La Justicia Social*, 2(2), 195–216. <http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol2-num2/art10.pdf>
- Álvarez, C. y Silió, G. (2015). El aprendizaje-servicio y las comunidades de aprendizaje: dos proyectos escolares innovadores que se enriquecen mutuamente. *Enseñanza & Teaching*, 33(2), 43–58. <https://doi.org/10.14201/et20153324358>
- Aramburuzabala, P. y García, R. (2012). El Aprendizaje-Servicio en la formación de maestros. En *Libro de Actas Del VII Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación (CIDUI)* (pp. 1133–1141). Universitat de Barcelona. <https://www.cidui.org/revistacidui/index.php/cidui/article/view/232/221>
- Aramburuzabala, P. (2013). Aprendizaje-Servicio: una herramienta para educar desde y para la justicia social. *RIEJS, Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2(2), 5-11. <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/369/359>
- Aramburuzabala, P., Cerrillo, R. y Tello, I. (2015). Aprendizaje-Servicio: Una propuesta metodológica para la introducción de la sostenibilidad curricular en la universidad. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, Vol 19, (1), 78-95. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/41024>
- Aramburuzabala, P., Vargas-Moniz, M. J., Opazo, H., McIlrath, L. y Stark, W. (2019). Considerations for service learning in European higher education. En P. Aramburuzabala, L. MacIlrath y H. Opazo (coord.), *Embedding Service-Learning in Higher Education. Developing a Culture of Civic Engagement* (pp. 230-243). Routledge. <https://www.routledge.com/Embedding-Service-Learning-in-European-Higher-Education-Developing-a-Culture/Aramburuzabala-McIlrath-Opazo/p/book/9781138089747>
- Arratia, A. (2008). Ética, Solidaridad y Aprendizaje Servicio en la Educación Superior. *Acta Bioethica*, 14(1), 61-67.

https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1726-569X2008000100008

Aznar, P. y Ull, M. A. (2009). La formación de competencias básicas para el desarrollo sostenible: el papel de la Universidad. *Revista de Educación, número extraordinario*, 219-237.

http://www.revistaeducacion.educacion.es/re2009/re2009_10.pdf

Baker-Boosamra, M. (2006). From Service to Solidarity: Evaluation and Recommendations for International Service Learning. *SPNA Review*, 2(1), 1-21.

<http://scholarworks.gvsu.edu/spnareview/vol2/iss1/2>

Barrios, S., Rubio, M.; Gutiérrez, M. y Sepúlveda, C. (2012). Aprendizaje-servicio como metodología para el desarrollo del pensamiento crítico en educación superior. *Revista Cubana de Educación Médica Superior*, 26, 594-603.

http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412012000400012

Belenguer, C. y Berciano, V. (2019). Llenando Escuelas: una experiencia de aprendizaje-servicio en el sur de Marruecos. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 8, 195-205.

<https://revistes.ub.edu/index.php/RIDAS/article/view/RIDAS2019.8.14>

Bernadowski, C., Perry, R. y Del Greco, R. (2013). Improving preservice teachers' self-efficacy through service learning: Lessons learned. *International Journal of Instruction*, 6(2), 67-86.

<https://www.semanticscholar.org/paper/Improving-Preservice-Teachers'-Self-Efficacy-Bernadowski-Perry/ffe644cfb5411808b7c0041dc255aa6ed7229e44>

Bosch, C. y Batlle, R. (2006). Proyectos para mejorar la ciudadanía. *Cuadernos de Pedagogía*, 357, 64-68.

<http://roserbatlle.net/wp-content/uploads/2009/03/proyectos-mejora-ciudadania-2006.pdf>

Campo, L. (2014). *Aprendizaje servicio y educación superior. Una rúbrica para evaluar la calidad de proyectos* [Tesis Doctoral]. Universitat de Barcelona.

<https://www.tdx.cat/handle/10803/277560#page=1>

Capella-Peris, C. (2016). *Promoción del Emprendimiento Social y los aprendizajes académicos en Educación Física a través del Aprendizaje Servicio* [Tesis Doctoral]. Universitat Jaume I.

<https://doi.org/10.6035/14113.2016.21181>

Capella-Peris, C., Gosgrove, M. M, Pallarès-Piquer, M. y Santágueda-Villanueva, M. (2019). Aprendizaje Servicio en la formación inicial docente de Educación Física: Análisis de una propuesta en el contexto norteamericano. *Publicaciones* 49 (4), 49-67.

<https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i4.11728>

- Chika-James, T. A. (2020). Facilitating service-learning through competencies associated with relational pedagogy: a personal reflection. *Higher Education Pedagogies*, 5(1), 267-293. <https://doi.org/10.1080/23752696.2020.1820886>
- Chiva-Bartoll, Ò., Capella-Peris, C. y Salvador-García, C. (2020). Service-learning in physical education teacher education: towards a critical and inclusive perspective. *Journal of Education for Teaching International research and pedagogy*, 46 (3), 395-407. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1733400>
- Chiva-Bartoll, Ó., Gil-Gómez, J., Corbatón-Martínez, R. y Capella-Peris, C. (2016). El Aprendizaje Servicio como propuesta metodológica para una pedagogía crítica. *RIDAS. Revista Iberoamericana de Aprendizaje y Servicio*, 2, 70-94. <https://doi.org/10.1344/ridas2016.2.4>
- Chiva-Bartoll, O., Pallarés-Piquer, M. y Gil-Gómez, J. (2018). Aprendizaje-servicio y mejora de la Personalidad Eficaz en futuros docentes de Educación Física. *Revista Complutense de Educación*, 29(1), 181-197. <https://doi.org/10.5209/RCED.52164>
- Chiva-Bartoll, Ó., Salvador-García, C., Capella-Peris, C. y Maravé-Vivas, M. (2019). Aprendizaje-Servicio en la formación inicial docente: desarrollo de la inclusión en el área de Didáctica de la Expresión Corporal. *Bordon. Revista de Pedagogía*, 71(3), 63-77. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.67773>
- Chiva-Bartoll, O., Santos, M. L., Martínez, F. y Salvador, C. (2019). Valoración del impacto del aprendizaje-servicio universitario en el ámbito de la actividad física y el deporte: una propuesta desde la teoría de stakeholders. *Publicaciones* 49(4), 29-48. [Http://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i4.11727](http://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i4.11727)
- Conway, J. M., Amel, E. L. y Gerwien, D. P. (2009). Teaching and Learning in the Social Context: A Meta-Analysis of Service Learning's Effects on Academic, Personal, Social, and Citizenship Outcomes. *Teaching of Psychology*, 36(4), 233-245. <https://doi.org/10.1080/00986280903172969>
- De Funes, S. (2007). *Manual de Gestiones de evaluación de la cooperación española*. Ministerio de Asuntos exteriores y cooperación. Secretaría de Estado de Cooperación Internacional. <https://www.aecid.es/CentroDocumentacion/Documentos/Evaluaci%C3%B3n/M anualdegestiondee valuaciones.pdf>
- Decorby, K., Halas, J. y Dixon, S. (2005). Classroom Teachers and the Challenges of Delivering Quality Physical Education. *The Journal of Educational Research*, 98(4), 208-221. <http://doi.org/10.3200/JOER.98.4.208-221>
- Fernández-Baldor, A. y Boni, A. (2011). Evaluación de proyectos de cooperación para el desarrollo. Una contribución desde el enfoque de capacidades. Ponencia presentada en el V Congreso de Universidad y Cooperación al Desarrollo.

http://personales.upv.es/alferma2/EC_AlvaroFdez_SandraBoni.pdf

Fiuza, M. J. y Sierra, S. (2017). Creando y adaptando materiales para compartir: una experiencia con futuros maestros. *Educatio Siglo XXI*, 35(3), 153-173.
<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.6018Zj/308951>

Gil-Gómez, J. y Chiva-Bartoll, Ó. (2015). Una experiencia de aprendizaje-servicio en la asignatura «Bases anatómicas y fisiológicas del movimiento» del Área de Didáctica de la Expresión Corporal. *Retos*, 26, 122-127.
<https://doi.org/10.47197/retos.v0i26.34413>

Gutiérrez, D., Segovia, Y, García-López, L. M. y Fernández-Bustos, J. G. (2019). Integración del aprendizaje-servicio en el modelo de educación deportiva como facilitador de la transición a la Educación Secundaria. *Publicaciones*, 49(4), 89-110. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i4.11730>

Larrú, J.M. (coord.) (2007). La evaluación de impacto: qué es, cómo se mide y qué está aportando en la cooperación para el desarrollo. En. J.M. Larrú. (coord.). *Evaluación en la Cooperación para el Desarrollo*. (pp. 109-133). Colección Escuela Diplomática.

Marta-Lazo, C. y González Aldea, P. (2012). El aprendizaje-servicio, una herramienta para el desarrollo profesional de la responsabilidad social del periodista. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 18, 577-588.
http://dx.doi.org/10.5209/rev_ESMP.2012.v18.40937

Martínez-Abajo, J., Aristizabal, P., Gamito, R. y López-de-Arana, E. (2020). Planificar los TFGs con una mirada crítica. *Tandem*, 70, 7-12.

McIrath, L. (2015). La universidad cívica, ¿un vacío legal y político? *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 19(1), 26-40.
<https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/41020>

Navarro, H. (2005). *Manual para la evaluación de impacto de proyectos y programas de lucha contra la pobreza*. Instituto Latinoamericano y del Caribe de Planificación Económica y Social (ILPES) Área de Proyectos y programación de inversiones. CEPAL. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/5605-manual-la-evaluacion-impacto-proyectos-programas-lucha-la-pobreza>

Paz-Lourido, B. (2017). El Aprendizaje-Servicio, ¿Una metodología a considerar en la formación universitaria en Fisioterapia? *Fisioterapia*, 39(6), 227-228.

Puig, J. M., Gijón, M., Marín, X. y Rubio, L. (2011). Aprendizaje-servicio y educación para la ciudadanía. *Revista de Educación, Número Ext*, 45-67.
http://www.revistaeducacion.educacion.es/re2011/re2011_03.pdf

- Pupo, A., González, T. y Mata, E. (2011). *Diagnóstico participativo de género. La experiencia en la Comunidad Maceo (Holguín, Cuba)*. UPV/EHU- HEGOA. https://publicaciones.hegoa.ehu.es/uploads/pdfs/204/Diagnostico_participativo_Maceo.pdf?1488539726
- Rial, S. (2009). *Itinerario y herramientas para desarrollar un proyecto de Aprendizaje-Servicio*. Ministerio de Educación de la nación Argentina. https://www.clayss.org.ar/04_publicaciones/me_arg/2014_itinerario.pdf
- Rodríguez-Gallego, M. R. (2013). El Aprendizaje-Servicio como estrategia metodológica en la Universidad. *Revista Complutense de Educación*, 25(1), 95-113. http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2014.v25.n1.41157
- Roper, E. A. y Santiago, J. A. (2014) Influence of Service-Learning on Kinesiology Students' Attitudes Toward P-12 Students With Disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 31, 162-180. <http://dx.doi.org/10.1123/apaq.2013-0086>
- Santos-Pastor, M. L., Martínez-Muñoz, L. F., Garoz-Puerta, I. y García-Rico, L. (2021). La reflexión en el Aprendizaje-Servicio Universitario en Actividad Física y Deporte. Claves para el aprendizaje personal, académico y profesional. *Contextos Educativos*, 27, 9-29. <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/4574>
- Sotelino, A., Mella, Í. y Rodríguez-Fernández, J. E. (2019). Aprendizaje-servicio y desarrollo de la expresión corporal en la formación del profesorado de educación infantil. *Publicaciones*, 49(4), 199-218. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i4.11736>
- Shapiro, D. R., Gurvitch, R. y Yao, W. (2016) Video Editing: A Service-learning Assignment in Adapted Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 87(2), 33-37. <http://dx.doi.org/10.1080/07303084.2015.1119077>
- Torío, S., Peña, J. V. y Hernández-García, J. (2014). Service-learning as Training for Social Entrepreneurship: An Experience in the University. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 139, 504-511. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.08.055>
- Zabala, N. (2000). Enfoques participativos. En C. Pérez de Armiño (Ed.), *Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo*. Icaria HEGOA.

¿Cómo hacer más coeducativos los patios de recreo? Una propuesta de aprendizaje-servicio

Ireder Angulo Elexpe

María Teresa Vizcarra Morales

Rakel Gamito Gómez

Ana Luisa López-Vélez

Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea

Resumen

El reconocimiento de la igualdad de derechos de todas las personas legislativamente es un hecho, pero, a la luz de las investigaciones, aún queda mucho camino por recorrer para llegar a la igualdad real entre chicas y chicos. La escuela debería garantizar esta igualdad de derechos, y, sin embargo, en los patios de las escuelas existe una gran asimetría en su uso. El objetivo de este trabajo fue diseñar una nueva organización del patio, desde una perspectiva de género, llevada a cabo a través de una experiencia de aprendizaje-servicio (ApS). El proyecto parte de una necesidad detectada en el centro escolar y para llevarlo a cabo ha sido imprescindible la colaboración del alumnado, del profesorado y de la dirección del centro. La propuesta de servicio fue diseñada por una alumna universitaria para el alumnado de 5º y 6º de Educación Primaria, 36 chicos y 28 chicas, en la que el espacio del patio se dividió en 6 zonas con diferentes propuestas de utilización. Para la recogida de información se utilizaron observaciones, hojas de evaluación del alumnado, diarios y autoevaluaciones. El cambio propuesto ha dejado patente el hecho de que las niñas y los niños juegan de manera conjunta cuando las propuestas ofrecidas están pensadas teniendo en cuenta la perspectiva de género. Las personas del centro educativo implicadas mostraron satisfacción con la propuesta realizada y siguieron utilizándola tras finalizar el período del servicio.

Palabras clave

Aprendizaje-servicio, patio de juegos, género, inclusión.

Fecha de recepción: 28/II/2022

Fecha de aceptación: 23/III/2022

Com fer més coeducatius els patis? Una proposta d'aprenentatge servei

Resum

El reconeixement de la igualtat de drets de totes les persones legislativament és un fet, però, a la llum de les investigacions, encara queda molt de camí per recórrer per arribar a la igualtat real entre noies i nois. L'escola hauria de garantir aquesta igualtat de drets, però, tanmateix, als patis de les escoles hi ha una gran asimetria en el seu ús. L'objectiu d'aquest treball va ser dissenyar una nova organització del pati, des d'una perspectiva de gènere, duta a terme mitjançant una experiència d'aprenentatge servei (ApS). El projecte parteix d'una necessitat detectada al centre escolar i per dur-lo a terme ha estat imprescindible la col·laboració de l'alumnat, del professorat i de la direcció del centre. La proposta de servei va ser dissenyada per una alumna universitària per a l'alumnat de 5è i 6è d'Educació Primària, 36 nois i 28 noies, i l'espai del pati es va dividir en 6 zones amb diferents propostes d'utilització. Per a la recollida d'informació es van utilitzar observacions, fulls d'avaluació de l'alumnat, diaris i autoavaluacions. El canvi proposat ha deixat palès el fet que les nenes i els nens juguen de manera conjunta quan les propostes ofertes estan pensades tenint en compte la perspectiva de gènere. Les persones del centre educatiu implicades van mostrar satisfacció amb la proposta realitzada i van continuar fent-la servir després de finalitzar el període del servei.

Paraules clau

Aprenentatge servei, pati, gènere, inclusió.

How to make playgrounds more coeducational? A service-learning proposal

Abstract

The recognition of equal rights for all people in legislation is a fact, but according to research, there is still a long way to go to achieve real equality between girls and boys. The school should guarantee this equality of rights, but we see that in school playgrounds there is a great asymmetry in their use. The main goal of this work was to design a playground organization, from a gender perspective, developed through a service-learning (S-L) experience. The SL project is based on a need detected in the school and in order to carry it out it has been essential to have the collaboration of the center, the students, the teaching staff and the management team. The service proposal was designed for a university and the playground space was divided into 6 areas. For the collection of information, different instruments were used (observations, students' evaluation tables, diaries and tools for self-evaluations). The proposed change has made clear that girls and boys play together when the proposals offered are designed taking into account the gender perspective. The members of the school involved were satisfied with the proposal and continued to use it after the end of the service period.

Keywords

Service-learning, playground, gender, inclusion.

1. Introducción

A pesar de que la situación social de las mujeres ha mejorado en cuanto al reconocimiento de sus derechos, a la luz de los datos que se recogen en las investigaciones (Martínez-Abajo et al., 2020; León, 2021), se aprecia que aún queda mucho camino por recorrer para llegar a una plena igualdad entre chicas y chicos (Martínez-Benítez, 2018). La escuela debe garantizar la igualdad de derechos de niñas y niños, y, sin embargo, vemos que en los patios de las escuelas existe una gran asimetría en los usos de los espacios y en las actividades realizadas (Garay et al., 2017).

Una de las diferencias sociales se refiere a la presencia de las mujeres en el deporte y en la actividad física, que a lo largo de la historia ha sido muy escasa, hecho que tiene una incidencia directa en la utilización y la organización de los patios de los centros escolares, ya que por décadas se ha comprobado que la ocupación del espacio y la presencia en los juegos escolares ha sido muy desigual (Larraz, 1988; Subirats y Tomé, 2007; Rodríguez y García, 2009; Larramendi, 2016).

Se optó por la metodología de aprendizaje-servicio (ApS), dado que en un mundo cambiante en el que las diferencias sociales entre las personas lejos de disminuir aumentan cada día, se hacía imprescindible abordar la enseñanza desde metodologías que aborden la diversidad y las situaciones de vulnerabilidad de las personas (Martínez-Domínguez, 2014). El ApS permite reflexionar, aprender y concienciar sobre los problemas que se gestan en la sociedad (Batlle, 2013; Aramburuzabala et al., 2015), educando a la ciudadanía y, a su vez, haciendo frente a las necesidades sociales detectadas.

En este caso, el ApS se plantea como metodología de transformación en su aplicación a los espacios de juego que han sido considerados tradicionalmente como un medio más de exclusión (Rodríguez y García, 2009; Garay et al., 2017).

1.1. La escasa presencia de las mujeres en las actividades físicas y los deportes

Las niñas y las mujeres han sufrido importantes discriminaciones no sólo en el ámbito deportivo, sino también en otros ámbitos de la sociedad. Los estereotipos sexo-genéricos marcan lo que se espera de las personas en la sociedad y, en el mundo del deporte, donde gracias a la división de las categorías masculinas y femeninas, las diferencias se hacen más evidentes y se da a entender que existen deportes que son exclusivos para chicos, y otros para chicas (Flintoff y Scraton, 2001; Prat y Flintoff, 2012; Martínez-Abajo, 2019; Serra et al., 2019). Los estereotipos se asocian a prejuicios y discriminaciones y son creencias que surgen en torno a las características de un grupo social (González-Gavaldón, 1999; Serra et al., 2019).

Y así vemos que, a lo largo de la historia, se han ido dando ejemplos como que, en los

antiguos Juegos Olímpicos en Grecia, las mujeres tenían totalmente prohibido practicar deporte, y lo mismo ocurre también en las primeras olimpiadas modernas en 1896, ya que, para el Barón Pierre de Coubertin, fundador de los Juegos Olímpicos Modernos, no era natural que las mujeres practicaran deporte y desatendieran sus obligaciones de ser madres. Hay que esperar a su segunda edición, en 1900 en París, para que exista una tímida presencia femenina en tenis y en golf (Alfaro, 2004). En el siglo XIX, la presencia de mujeres en el mundo del deporte era muy reducida. Las mujeres no tenían la oportunidad de participar en la mayor parte de los deportes y sus iniciativas eran rechazadas en la mayoría de los casos (Dworkin y Messner, 2002).

La presencia de las mujeres en el deporte fue aumentando y algunos estereotipos y barreras fueron rompiéndose, y se mantienen con fuerza durante todo el siglo XX, con períodos de retroceso como los acaecidos con la llegada de los totalitarismos a mediados de siglo en Europa, donde hay un gran retroceso en lo conseguido por las mujeres (Núñez y Míguez, 2018).

A finales del siglo XX, y ya centrándonos en el ámbito escolar, con la llegada de la LOGSE, al pasar de la escuela segregada a la escuela mixta, el modelo de Educación Física que se impone es el que procedía del currículo masculino. Según Vázquez-Gómez (2002), aunque la situación había mejorado, todavía quedaban muchos aspectos por trabajar y mejorar. El cuerpo de la mujer es considerado un cuerpo para ser visto, es decir, que la mujer debe tener un cuerpo hermoso para el goce del hombre. Por eso, muchas mujeres están sumidas en la búsqueda de la belleza extrema, convirtiéndose en un deber (Durán, 1988).

En la actualidad, en el siglo XXI, se sigue observando que hay muchos aspectos en los que las mujeres tienen serias dificultades para llegar al alto nivel, pero no sólo a nivel deportivo, también se puede ver claramente en los puestos directivos, y en la desigualdad salarial (Alfaro, 2004; López-González, 2017). Para hacer frente a esto, Mercier y Werther (2001) proponen crear estructuras neutrales, en las que las personas tengan las mismas posibilidades de participar en tareas de dirección y en los equipos deportivos. En todo ello, los medios de comunicación tienen su responsabilidad, ya que dan a conocer el mundo del deporte y son un potente recurso para garantizar la igualdad entre hombres y mujeres (Vega y Ávalos, 2016; Martínez-Abajo et al., 2020). En televisión aparecen mayoritariamente hombres deportistas y se deja un pequeño hueco para las mujeres, de tal manera que los medios de comunicación reflejan una realidad errónea o parcial, muestran un pequeño porcentaje del deporte femenino que no se corresponde con la realidad (Herránz, 2006; Rojas-Torrijos, 2010).

Y todo esto se ve reflejado en los patios de recreo de las escuelas, donde todos estos prejuicios tienen su repercusión, porque los chicos creen que el deporte les pertenece y que pueden ocupar la mayor parte del espacio (Vizcarra et al., 2009). Es desde ahí desde donde surge la necesidad del servicio que se ha realizado con el objetivo de ofrecer la oportunidad de jugar en igualdad dentro del horario escolar.

1.2. Los patios de recreo

En distintos momentos históricos ha habido mayor preocupación con la ocupación de los patios de recreo, éstos coinciden con las grandes revoluciones pedagógicas de la historia: a finales del XIX con la corriente higienista y el surgimiento de la escuela nueva y a principios del siglo XXI ante la defensa de espacios de no violencia en los centros escolares (Larraz, 1988; Grugeon, 1995; Cantó y Ruiz-Pérez, 2005; Garay et al., 2017; Lafuente y Horrillo, 2017). La preocupación se centra en el efecto que la distribución de los espacios tiene y en su utilización. Por ello, muchos centros educativos están destinando una parte de sus esfuerzos en crear espacios de uso múltiple, en lugar de aquellos espacios que estaban más centrados en la práctica de determinados deportes (Clark y Paechter, 2007; Larramendi, 2016; Antolin et al., 2017; Munitxa y Txintxurreta, 2018).

El patio es el lugar donde se da el juego y su uso puede variar según el espacio, la época, o la zona, utilizando diferentes acciones y distintos materiales. Según Pellegrini y Davis (1993) en este espacio el alumnado es libre, pues tiene la posibilidad de elegir libremente lo que quiere hacer. A pesar de ello, las discriminaciones en los patios de recreo no son un tema nuevo y son numerosas las investigaciones que verifican la ocupación diferenciada de los patios de recreo, donde los chicos suelen ocupar el espacio central dedicado al fútbol, justificando esta situación mediante prejuicios en los que se afirma que a las chicas no les gusta jugar a este deporte (Subirats y Tomé, 2007; Peña y Rodríguez, 2002; Rodríguez y García, 2009).

En la evolución histórica de los patios de recreo en los últimos siglos se pueden distinguir diferentes etapas (Garay et al. 2017). Hacia la mitad del siglo XIX, hay una preocupación por los patios de recreo que proviene de los movimientos higienistas. Estos espacios se veían como una solución compensatoria al trabajo sedentario realizado en las aulas y la preocupación venía dada por la salud postural. A finales del siglo XIX adquiere importancia el juego como medio para el desarrollo integral de niñas y niños (Frost, 2012). A lo largo del siglo XX los patios comienzan a adaptarse atendiendo a los diferentes proyectos pedagógicos desplegados en los centros, considerando que era importante tener un espacio para el ocio y el desarrollo motor en la infancia (Lafuente y Horrillo, 2017). En las décadas de 1970 y 1980 comienzan a llenarse los patios de porterías, canastas y rayas para acotar campos estandarizados. Y, por último, en las dos primeras décadas del siglo XXI se está optando por experiencias de dinamización y animación de los patios de recreo. Se han realizado proyectos para trabajar la convivencia y la coeducación, con un enfoque claro contra la violencia de género. Junto a ello ha dado comienzo un movimiento que va en contra de la estandarización de los patios, que limita la utilización libre de los mismos. Se busca la transformación de los patios con el fin de crear nuevas y más ricas experiencias.

Ejemplo de dichas transformaciones son la experiencia de la Ikastola Kurutziaga de Durango, Bizkaia (Munitxa y Txintxurreta, 2018) o la propuesta realizada por el

ayuntamiento de Hernani (2005). En el caso de la Ikastola Kurutzia, la base de la transformación fue la intención de aplicar una pedagogía innovadora en que se impliquen también a los espacios y se reflejen los sueños del alumnado. Por ello, las niñas y los niños fueron parte activa del cambio, realizando diversas acciones:

- Observación: salieron al antiguo patio de la ikastola y realizaron una observación siguiendo un cuestionario.
- Reflexión: analizaron conjuntamente lo que habían observado.
- Propuestas: se empezaron a hacer propuestas sobre el plano, con la intención de crear un nuevo patio de recreo.

Además, al alumnado se le preguntó dónde jugaba más, y qué espacio ocupaban chicas y chicos, tomando conciencia de las desigualdades. Se reflexionó sobre los estereotipos y sobre en qué espacios se aumenta la competitividad, la fuerza, o la habilidad y en cuáles se realizan juegos más pasivos (Lomas, 2004; Garay et al., 2017).

Este trabajo, tomando como punto de partida las iniciativas indicadas, pretende analizar una propuesta de mejora del uso de los espacios de un centro escolar de Bizkaia, realizando una transformación con perspectiva de género, a través de una experiencia de ApS desarrollada por una alumna universitaria. La necesidad fue diagnosticada por el centro y se ha visto agravada con la creación de grupos burbuja surgidos con la pandemia. En consecuencia, los objetivos del servicio que recoge este trabajo son:

- Observar la realidad de los patios mediante un diagnóstico para analizar las posibilidades de los espacios del centro y poder proponer una nueva organización de los espacios
- Mejorar la implicación de alumnado y profesorado a través de un planteamiento de juegos para todas las personas en igualdad.
- Analizar el efecto del servicio valorando la utilización del espacio y la satisfacción de las personas receptoras del servicio, escolares.

2. Método

Es imprescindible contextualizar la propuesta para poder entenderla. Por ello, hablaremos del contexto, de las personas participantes en el servicio, de la propuesta de servicio, de las herramientas para la toma de información, y de cómo se ha realizado el análisis.

2.1. Contexto

El presente trabajo es un estudio de caso que recoge un servicio basado en un

proyecto ApS que se llevó a cabo en un centro escolar de Bizkaia. Al tratarse de un pueblo pequeño, toda la comunidad participó en las actividades del centro. La metodología de ApS fue acorde con la filosofía del centro, que participaba activamente en otros proyectos de Zerbikas (asociación vasca de ApS). La educación en igualdad, colaboración e inclusión, y el trabajo cooperativo eran algunas de las características del grupo.

El punto de partida del presente trabajo surgió en el curso 2020/2021, cuando a una alumna de 4º curso del Grado de Educación Primaria que realizaba sus prácticas específicas de la especialidad de Educación Física en un centro escolar de Bizkaia se le ofrece la oportunidad de reorganizar los patios del centro escolar. La reorganización se plantea a modo de servicio: a través de la planificación y realización de dicho servicio, la alumna universitaria adquiere competencias de su futura profesión como docente. La necesidad planteada por la dirección del centro y, por lo tanto, el objetivo de dicho servicio era reducir las desigualdades de género a través de la transformación de los espacios escolares de recreo en un momento muy difícil generado por la situación de pandemia surgida en torno a la COVID-19.

El período de prácticas le ayudó a definir, junto con su tutor, cuál podía ser el servicio por ofertar, y la estudiante asistió de manera voluntaria al centro durante dos semanas más tras finalizar las prácticas oficiales para organizar los espacios, las actividades, los grupos y las responsabilidades. Se había detectado que la organización de los recreos no era adecuada, ya que, por un lado, el alumnado apenas participaba en su organización, y, por otro, porque no era un espacio adecuado para trabajar la igualdad de género. Con estas ideas se expuso el proyecto de ApS a la dirección y se comenzó a trabajar con el servicio.

El aprendizaje curricular de la alumna universitaria se vinculó al Trabajo Fin de Grado (TFG) y a la adquisición de competencias profesionales propias del Grado de Educación Primaria. El centro había organizado los usos del patio en grupos burbuja. Con el servicio propuesto por la alumna universitaria se mejoraba la organización del alumnado y, además, se atendía a la inclusión de la perspectiva de género. Así, se dio respuesta también al 5º Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS), igualdad de género, planteada por la Agenda 2030 de la UNESCO. Para todo ello, contó con la ayuda prestada por su profesorado universitario que participaba en un programa para el desarrollo de los ODS en el ámbito universitario llamado Campus Bizia Lab (Vizcarra-Morales et al., 2022).

2.2. Participantes

Debido a la COVID-19, en el centro se habían organizado grupos burbuja para la utilización del espacio, con diferentes turnos y a diferentes horas. El servicio se ha dirigido al alumnado de 5º y 6º curso de Educación Primaria. Han participado en total 36 escolares de 5º curso (19 chicos y 17 chicas) y 28 escolares de 6º curso (17 chicos y 11 chicas). Tres docentes se implicaron para ayudar con los cuidados a la hora del juego.

2.3. Diseño del trabajo

Tras hablar con uno de los tutores de Educación Física del centro que le propuso realizar este servicio, la alumna se puso en contacto con la persona que organizaba los recreos de Educación Primaria. Era importante reorganizar el espacio del patio e implicar en su utilización al resto del profesorado.

Antes de hacer la propuesta, la estudiante universitaria se dedicó a observar los espacios que tenían mayor y menor uso, y las relaciones entre las personas para, a continuación, proponer diferentes rincones de actividad. Que la estudiante del Grado de Educación Primaria hubiera hecho las prácticas en el mismo centro fue una ventaja, porque conocía al alumnado y sus gustos, y eso facilitó mucho la labor realizada.

La observación inicial de los espacios fue fundamental para poder planificarlos teniendo en cuenta la inclusión y la igualdad de género. La responsabilidad principal recayó en el alumnado, pero se vio la necesidad de establecer unas normas debido a la situación pandémica. En total se diseñaron 6 zonas:

- Zona 1, montaña: en el monte el alumnado tenía la oportunidad de realizar juegos de atrapar, o también hacer paseos.
- Zona 2, frontón: el frontón se dividió en 2 un espacio para jugar a pelota a mano y otro para hacer hockey. El material del que se disponía era pelotas de mano, sticks de hockey, porterías, pelota y petos.
- Zona 3, mesas: rincón tranquilo, con juegos de mesa como 3 en raya o ajedrez, entre otros.
- Zona 4, espacio central: espacio para jugar a "robar pañuelos" u otros retos cooperativos.
- Zona 5, tiro con arco y estructura: espacio destinado al uso de tiro con arco. También tenían la oportunidad de jugar en una estructura para trabajar el equilibrio, las trepas y las suspensiones.
- Zona 6, huerta: zona en la que trabajar las tareas de la huerta o jugar.

La propuesta se realizó en 2 semanas en las que el alumnado de 5º y 6º de Educación Primaria fueron alternando las zonas, con una duración máxima del espacio de 30 minutos, el tiempo de recreo. Los días de meteorología adversa, sólo se podía utilizar el frontón (zona 2).

En cuanto a las normas en el uso de los espacios, debido a la especial situación creada por la COVID-19 se tuvieron que adaptar las normas en los espacios de juego a las pautas de prevención y seguridad (número de personas a ocupar el espacio, salir en grupos, con diferencias de 5 minutos, normas sobre limpieza de manos y uso de

mascarillas) y, además, se contemplaron muchas otras normas imprescindibles para mejorar la inclusión, la igualdad de género, el respeto, los límites y la convivencia.

Con respecto al reparto de responsabilidades, en cada una de las zonas se contó con alumnado y profesorado responsable. Dos escolares se encargaban de recoger y cuidar el material, además de asegurarse de que se cumplían las normas de la zona para que todo el mundo pudiese jugar conjuntamente. El alumnado encargado podía pedir ayuda al profesorado que estaba en esa zona. En el caso del profesorado, la responsabilidad de todas las zonas se repartía entre tres personas: una persona se hacía cargo del frontón, otra se ocupaba de parte de la zona exterior (la sala de deportes, la montaña y también los baños) y la tercera persona se encargó de la zona de mesas y de la huerta. La misión del profesorado era supervisar la labor del alumnado responsable y asegurarse de que los niños y las niñas estaban actuando correctamente. Se trabajó la comunicación, la responsabilidad, la implicación y el compromiso para intentar regular el uso del espacio y que se siguieran las normas, alternando las responsabilidades entre el alumnado-responsable y el profesorado.

2.4. Instrumentos

Durante el servicio se realizó una observación al final de cada día y al final de la semana para identificar cómo se iban utilizando los espacios y poder realizar una media de uso. Asimismo, cada alumna y cada alumno realizaba una autoevaluación al final de la semana, en que se les preguntaba cómo se habían sentido a lo largo de la semana; qué emociones habían tenido; en qué espacio habían sentido mayor comodidad; cuál les había gustado más; y en cuál habían pasado más tiempo; si les había parecido idónea la organización del espacio; si habían respetado a las otras personas; y si se habían sentido respetadas; en qué medida habían ayudado a que el espacio funcionara y fuera mejor; y qué cambiarían de la nueva organización. Gracias a esta evaluación se obtuvo información muy útil para mejorar la propuesta desplegada y para tenerla en cuenta en futuras transformaciones que se planteen para realizar el centro educativo.

Para recoger información la estudiante universitaria que ofrecía el servicio utilizó un diario donde recogía, durante todo el proceso, diferente información a modo de narraciones etnográficas. Resultó ser un instrumento muy interesante para poder coleccionar las anécdotas, sus propias emociones, las emociones de niñas y niños, los aspectos a mejorar, y aquellos problemas que surgieron.

Además, la estudiante de grado creó un instrumento de autoevaluación para ella misma a través de una rúbrica que, entre otras cosas, sirvió para ver si se alcanzaban los objetivos del servicio. La alumna reflexionó sobre sus propios sentimientos, sobre su sentido del respeto, sobre el reconocimiento de sus propios prejuicios y sobre la idoneidad de las propuestas realizadas para cada espacio.

2.5. Análisis de la información

La información proveniente del diario, de las observaciones y de las evaluaciones realizadas ha sido analizada mediante un sistema categorial (tabla 1).

Tabla 1: Sistema categorial

Dimensión	Categoría
Distribución de los espacios	Ocupación por sexos Espacio que más les ha gustado Espacio en el que han pasado más tiempo
La nueva organización de los espacios	Percepciones Propuestas
Autoevaluación de la estudiante universitaria	
Sobre las notas de campo del diario del servicio	Sentimientos Normativa y materiales Valoración de la planificación

En todo momento se ha mantenido la confidencialidad del alumnado y del profesorado, y el proyecto ha pasado por el comité de ética de la universidad.

3. Resultados

La información recogida proviene de los diarios, las observaciones y las evaluaciones y se refiere a la utilización de los espacios, la normativa y las propuestas del alumnado.

3.1. Distribución en los espacios

Se realizó una observación en la que se apuntaba cuántas personas había en cada uno de los espacios cada día y se hizo una media de ocupación por espacio que se recoge en la tabla 2. En general, chicas y chicos estuvieron mezclados en los diferentes espacios.

Tabla 2: Distribución de los espacios

Espacio	Chicas	Chicos	Total
Zona 1: Montaña	6	5	11
Zona 2: Frontón	7	12	19
Zona 3: Mesas	2	3	5
Zona 4: Espacio central	5	9	14
Zona 5: Tiro con arco y estructuras	2	2	4
Zona 6: Huerto	6	5	11

Tal y como se puede observar en la Tabla 2, el espacio más utilizado fue el frontón, seguido del espacio central que, a su vez, son los espacios más utilizados por los

chicos. El huerto y la montaña, sin embargo, son las zonas en las que siempre ha habido más chicas. Se puede observar que el juego era bastante igualitario entre chicas y chicos con algunas diferencias. En el frontón se podía jugar a hockey o pelota a mano. Ante los juegos propuestos, el alumnado a veces proponía juegos nuevos o realizaba juego libre.

En función de las percepciones del alumnado sobre en qué espacio han pasado más tiempo o qué espacio han utilizado más se han elaborado los gráficos 3 y 4.

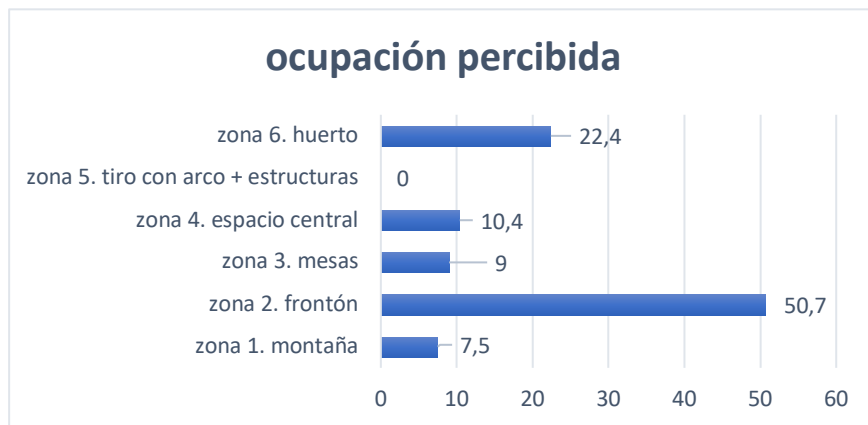


Gráfico 3: En qué espacio he pasado más tiempo

Según el alumnado, la zona más utilizada ha sido el frontón y el espacio central, lo que coincide con la observación de la alumna universitaria. El frontón ha sido la zona que más les ha gustado (44,8%), y la que más tiempo han ocupado según su percepción (50,7%). Sin embargo, consideran que han pasado menos tiempo en la montaña (7,5%) que el observado por la estudiante universitaria y ello puede ser debido a que ha sido un espacio que les ha gustado (22,4%) y que se les ha hecho corto el tiempo empleado.



Gráfico 4: Qué espacio me ha gustado más

En la zona central donde se realizaban juegos tradicionales de persecución, parece que no es la zona que más les haya gustado (10,4%) y perciben que han pasado poco tiempo (6%), a pesar de que la ocupación real observada era algo superior a la observada en la montaña.

En cuanto a los comportamientos observados en niñas y niños, han jugado conjuntamente sin separación sexo-genérica en todos los espacios, a pesar de que la ocupación de chicos era algo superior en el frontón, donde se realizaban juegos cooperativos con balón, y algo superior por parte de las chicas (aunque bastante equilibrado) en la montaña, donde se realizaban juegos de equilibrio, trepa y balanceo.

3.2. Nueva organización de los espacios

Cuando se preguntó al alumnado por la nueva agrupación de los espacios y si les había parecido adecuada la nueva organización, dijeron que les pareció adecuada, pero que podía mejorarse e hicieron aportaciones con juegos diferentes para cada zona.

La participación del profesorado en sus labores de ayuda y vigilancia en cada una de las zonas no fue muy elevada. Debido a la COVID-19 niñas y niños estaban distribuidos por niveles con grupos burbuja y esto dificultó la circulación libre entre zonas, hecho que hubiese funcionado si el profesorado hubiera realizado la labor que se les había asignado (permitir la utilización libre de los espacios en los itinerarios establecidos respetando los grupos burbuja). Así, niñas y niños manifestaron su descontento al no poder cambiar de espacio:

Sí, pero me gustaría que, además de estar en el frontón, estuvieran en otros lugares (alumna de 5º).

Además, aunque los itinerarios estaban bien marcados y el profesorado opinó que se preocuparon mucho de que se mantuvieran los grupos burbuja, a veces, algunas personas no respetaban el orden de los itinerarios marcados o se confundían y se rompían los grupos burbuja:

A veces se rompía nuestra burbuja porque entraban otras personas (alumno de 6º).

A cada espacio se le asignaba un máximo de 30 minutos y las niñas y niños dicen que el tiempo era escaso, pero, no se podía ampliar más por coincidir con el tiempo dedicado al recreo del centro escolar.

En cuanto a las propuestas realizadas, algunas niñas y niños propusieron hacer algunas modificaciones a los juegos realizados. Hay quien propone que haya más juegos en el frontón, cuestión complicada debido a la falta de espacio.

También hubo una reivindicación por parte de un grupo de niños para incluir en las

propuestas las porterías y como juego el fútbol, que se había desechado. Atendiendo a esta reivindicación, quizá habría que pensar una propuesta que integre el fútbol y, a la vez, se realice un planteamiento que sea inclusivo y, a poder ser, diferente, ya que hay personas que únicamente jugarían a fútbol y no harían nada más.

3.3. Autoevaluación de la alumna universitaria que ofrece el servicio

La estudiante utilizó una rúbrica para realizar la autoevaluación, lo que le llevó a autoobservar su actuación al final de cada semana y cambiar aquello que no le parecía adecuado, cambios que, a la vez, transcribía en su diario. Al tener en cuenta las opiniones de niñas y niños, pudo comprobar que, en general, los espacios eran idóneos y que el alumnado estaba a gusto.

Por otro lado, la rúbrica también fue útil para comprobar el logro de los objetivos, ya que, si observaba que alguno no se alcanzaba en la primera semana, o no estaba del todo conseguido, aprovechaba esa reflexión para introducir mejoras de cara a la segunda semana. No obstante, se debe destacar que casi todos los objetivos se habían cumplido ya en la primera semana.

Lo más difícil para ella fue tomar conciencia de sus propios prejuicios, y sobre los prejuicios de las niñas y los niños. Parece que algunos de los prejuicios son difíciles de cambiar, pues están bastante interiorizados, pero vio que en la segunda semana la actitud era más abierta por haber ya fomentado previamente la participación igualitaria en los juegos.

Las propuestas fueron de interés para niñas y niños, a la vez que se respondió a sus necesidades de juego y se les ofreció la oportunidad de participar en igualdad, cosa que no ocurría con la utilización tradicional del patio.

3.4. Sobre las notas de campo recogidas en el diario

A través de las notas de campo recogidas en los diarios se ha recogido información en torno a los sentimientos, la utilización de la normativa y los materiales en los espacios y la planificación.

En cuanto a los sentimientos, se recogieron los sentimientos vividos durante las dos semanas en las que se desarrolló el servicio, tanto las percepciones recogidas del alumnado por la estudiante universitaria como las suyas propias. Por un lado, la alumna universitaria muestra cierta incertidumbre el primer día por tener que actuar ante el alumnado en otro papel diferente al que había tenido en el prácticum, y alegría al ver cómo fue recibida la propuesta por las niñas y los niños. También mostró tristeza, el último día, al dejar el centro escolar.

En cuanto a la normativa, parece que, dadas las circunstancias, las normas que se habían establecido eran insuficientes para atender a una situación tan compleja. Al poner los espacios en marcha fue evidente la falta de algunas normas y, tras algunos cambios y adaptaciones, algunos de los rincones, como el hockey, funcionaron mejor.

Con respecto al material, uno de los días fue necesaria una reflexión sobre el uso del mismo y sobre cuál es su uso común y, que si se estropea, nadie podrá utilizarlo. Las niñas y los niños, tras la reflexión, comenzaron a cuidar mejor el material.

En cuanto a la planificación, como factor obstaculizador destaca la situación de pandemia y el tener que mantener los grupos burbuja, puesto que obstaculizó ampliamente la planificación y la organización de los espacios. Entre los factores facilitadores de la puesta en marcha de la propuesta la alumna universitaria destacó el trato favorable recibido por parte del profesorado y del equipo directivo del centro escolar que le ayudaron y le facilitaron el acceso al material, el trato con el alumnado y la disposición para echarle una mano. Desde el centro escolar se valoró que el servicio ofrecido fue adecuado y útil para el centro, y se mantuvo la nueva organización hasta final del curso.

4. Discusión y conclusiones

El servicio otorgado ha ahondado en el aprendizaje de la estudiante de Grado, según mencionó ella misma, y sirvió para implicar al alumnado en la organización de los espacios del centro escolar, lo que supone educar en la ciudadanía, tal y como expresan las investigaciones previas (Puig y Palos, 2006; Tapia, 2010; Aramburuzabala et al., 2015). La alumna universitaria tuvo la oportunidad de reflexionar sobre la práctica desarrollando una comprensión más profunda de la complejidad de la profesión docente. El desarrollo de este servicio le permitió participar activamente en la sociedad a través de un entorno escolar, entrando en contacto con una situación real de práctica que se ha problematizado (García et al. 2012; ; Rubio, 2017; Batlle, 2020; Martín et al., 2021).

Gracias a la propuesta presentada para eliminar y reducir la desigualdad entre chicas y chicos, y para trabajar la inclusión, se ha conseguido que niñas y niños jueguen en igualdad en la nueva distribución del espacio, y, además, ha servido para que tomen conciencia y reflexionen sobre este tema, ya que el uso diferenciado por sexos en los patios de los centros educativos sigue siendo patente. Por lo tanto, repensar la organización de los patios es necesario y recomendable para intentar reducir las desigualdades, tal y como se puede observar en investigaciones previas (Cantó y Ruiz-Pérez, 2005; Clark y Paechter, 2007; Costa y Silva, 2009; Frost, 2012; Garay et al., 2017)

Ha sido muy difícil luchar contra los prejuicios y los estereotipos, pues era común escuchar frases como “los chicos somos más fuertes que las chicas” o “las chicas en el deporte no sois tan buenas como nosotros”, lo que indica que es necesario seguir realizando propuestas con perspectiva de género en los centros escolares (Flintoff y Scraton, 2001; Herranz, 2006, León, 2021).

Se podría afirmar que la nueva organización propuesta ha servido para trabajar la igualdad de género, que ha fomentado la inclusión y que una parte del alumnado sigue demandando jugar a fútbol, aunque se le ofrezca nuevas propuestas que

considera atractivas. Por ello, es importante seguir trabajando estas temáticas y seguir los ejemplos iniciados por otros centros educativos (Larramendi, 2016; Rodríguez et al., 2016; Munitxa y Txintxurreta, 2018). La participación del propio alumnado en las propuestas de mejora de la organización de los patios, como se puede apreciar en las evaluaciones hechas con los niños y niñas, pueden aportar luz a aquellos aspectos a considerar a la hora de plantear patios y espacios de juego más inclusivos.

Con respecto a los objetivos propuestos, en general se ha cumplido con lo previsto, pero ha sido más fácil hacer propuestas en las que participaran chicas y chicos por igual, que tomar conciencia de los prejuicios, incluso en el caso de la propia alumna universitaria. La propuesta ha supuesto una nueva organización del patio, con la que se ha conseguido mejorar la capacidad de elegir el espacio que se deseaba utilizar y la manera en que se deseaba usar (Lomas, 2004; Subirats y Tomé, 2007; Lafuente y Horrillo, 2017). Por lo que, tras lo visto a lo largo del trabajo, se puede afirmar que es necesario un cambio en los modos de plantear los patios, y que empezar este cambio desde los centros, implicando principalmente al equipo docente, es una tarea imprescindible.

Referencias

- Alfaro, E. (2004). El talento psicomotor y las mujeres en el deporte de alta competición. *Revista de educación*, 335, 127-151.
http://www.revistaeducacion.mepsyd.es/re335/re335_11.pdf
- Antolín, M., Gil, V., Olaizola, M., Navarro, V., Iglesias, I. y Rodríguez, A. (2017). *Elkartoki*. https://wearetipi.co/public/docs/patioa_denona_da.pdf
- Aramburuzabala, P., Cerrillo, R. y Tello, I. (2015). Aprendizaje-servicio: una propuesta metodológica para la introducción de la sostenibilidad curricular en la universidad. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 19(1), 79-95.
<https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/41024>
- Ayuntamiento de Hernani (2005) *El recreo igualitario. Guía de recursos sobre coeducación y espacio*. Consejo de Igualdad y Área de Igualdad.
http://www.hernani.eus/eu/ficheros/9_11451eu.pdf
- Battle, R. (2013). *El Aprendizaje-Servicio en España: El contagio de una revolución pedagógica necesaria*. PCC.
- Battle, R. (2020). *Aprendizaje-Servicio: compromiso social en acción*. Santillana.
- Cantó, R. y Ruiz-Pérez, L. M. (2005). Comportamiento motor espontáneo en el patio de recreo escolar: Análisis de las diferencias por género en la ocupación del espacio durante el recreo escolar. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 1(1), 28-45.
<https://doi.org/10.5232/ricyde2005.0010>

Clark, S. y Paechter, C. (2007). Why can't girls play football? Gender dynamics and the playground. *Sport, Education and Society*, 12(3), 261-276.
<https://doi.org/10.1080/13573320701464085>

Costa, M. R. y Silva, R. (2009) La cultura del patio de recreo: las relaciones de niños y niñas en primaria. En Asociación Latinoamericana de Sociología, *XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología y VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires*. Asociación Latinoamericana de Sociología.
<http://www.aacademica.org/000-062/823>

Duran, A. (1988). *De puertas a dentro*. Instituto de la Mujer. Ministerio de Asuntos Sociales.

Dworkin, S. y Messner, M. (2002). Gender relations and sport. *Sociological Perspectives*, 45(4), 347-352.
<https://www.jstor.org/stable/10.1525/sop.2002.45.4.347>

Flintoff, A. y Scraton, S. (2001). Stepping active leisure? Young women's perceptions of active styles and their experiences of school physical education. *Sport, Education and Society*, 6(1), 5-21. <https://doi.org/10.1080/713696043>

Frost, J. (2012). Evolution of American Playgrounds. *Scholarpedia*, 7(12), 30423.
http://www.scholarpedia.org/article/Evolution_of_American_Playgrounds

Garay, B., Vizcarra, M. T. y Ugalde, A. I. (2017). Los recreos, laboratorios para la construcción social de la masculinidad hegemónica. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 29(2), 185-209. <https://doi.org/10.14201/teoredu292185209>

García, T., Sánchez, M. S. y Mayor, D. (2012) Una vinculación teoría práctica en un espacio inclusivo: Escuela-Comunidad-Universidad. *Revista de Educación inclusiva*, 5(1), 107-120. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/225>

González-Gavaldón, B. (1999). Los estereotipos como factor de socialización en el género. *Comunicar*, 12, 76-88. <https://www.redalyc.org/pdf/158/15801212.pdf>

Grugeon, E. (1995). Implicaciones del género en la cultura del patio de recreo. En M. Hammersley y P. Woods (koord.) *Género, cultura y etnia en la escuela. Informes etnográficos* (pp. 23-47). Paidós.

Herránz, Y. (2006). *Igualdad bajo sospecha. El poder transformador de la educación*. Narcea.

Lafuente, A. y Horrillo, P. (2017). *Como intervenir un patio escolar. La aventura de aprender. Guía de Edulab*. Ministerio de educación y cultura.
<http://laaventuradeaprender.intef.es/documents/10184/67760/como-intervenir-un-patioescolar>

Larramendi, I. (2016). Eskoletako jolastokiak eta genero-rolak: Diseinuaren eragina genero nortasunaren eraikuntzan [los patios escolares de recreo: influencia del diseño en la construcción de la identidad]. *Aldiri Arkitektura eta Abar*, 3(27), 18-21.

http://www.unibertsitatea.net/otarrea/ingeniaritza-etateknologia1/arkitektura/27_larramendi_eskoletako-jolastokiak-etagenero/at_download/file.

Larraz, A. (1988). El acondicionamiento de zonas de juegos para niños. *Apunts Educació Física i Esports*, 13, 10-18. <https://revista-apunts.com/el-acondicionamiento-de-zonas-de-juego-para-ninos/>

León, I. (2021). *Desde el transfeminismo a la Educación Infantil: Estudios de caso sobre la escuela y la identidad en tiempos de neoliberalismo*. [Tesis doctoral]. UPV/EHU.

Lomas, C. (2004). *Los chicos también lloran*. Paidós Ibérica.

López-González, M. J. (2017). *Mujer, discriminación y deporte*. Editorial Reus.

Martínez-Abajo, J. (2019). *La construcción de la identidad de un grupo de deportistas de alto nivel: un estudio de caso*. [Tesis doctoral]. UPV/EHU. <https://addi.ehu.es/handle/10810/35187>

Martínez-Abajo, J., Vizcarra, M. T. y Lasarte, G. (2020). Percepción de las deportistas de su trato mediático. *Apunts, Educación Física y Deportes*, 139, 73-82. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2020/1\).139.10](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2020/1).139.10)

Martínez-Benítez, J. E. (2018). *Diferenciales de género y actividad física en los estudiantes de la universidad central del Ecuador*. [Tesis Doctoral]. Universitat d'Alacant.

Martínez-Domínguez, B. (2014). La educación hoy el valor de mañana: Aprendizaje-Servicio y Educación Inclusiva. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 30, 183-208.

Martín, M. J., Bär, B., Gijón, M., Puig, J. M. y Rubio, L. (2021). El mapa de los valores del Aprendizaje-Servicio. *Alteridad: Revista de educación*, 6(1), 12-22. <https://alteridad.ups.edu.ec/index.php/alteridad/article/view/1.2021.01>

Mercier, R. y Werther, P. (2001). Changing the androcentric world of sport. *Canadian Journal for Women in Coaching*, 1(6). <https://coach.ca/WOMEN/e/journal/july2001/index.htm>

Munitxa, K. y Txintxurreta, I. (2018). Jolastokia Amesten (Trd.: Soñando el patio de juego), el primer parque de Durango imaginado por el alumnado de un colegio. *Mugalari, revista digital*. <https://mugalari.info/2018/04/12/jolastokia-amesten-primer-parque-durango-imaginado-alumnado-colegio>

- Núñez T. y Mínguez, A.(coords) (2018). *Re-creando imaginarios: actas "cine, deporte y género"*. Ayuntamiento de Sevilla, Servicio de la Mujer.:
<https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/74910/Cine%2c%20Deporte%20y%20Gnero.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Pellegrini, A. D. y Davis, P. L. (1993). Relation between children's playground and classroom behavior. *British Journal of educational psychology*, 63(1), 88-95.
<https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1993.tb01043.x>
- Peña, J. y Rodríguez, M. (2002). Identidades esquemáticas de género en la escuela: a propósito del primer aniversario de la muerte de Bourdieu. *Teoría de la Educación*, 14, 235-263. <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/173224>
- Prat, M. y Flintoff, A. (2012). Tomando el pulso a la perspectiva de género: un estudio de caso en una institución universitaria de formación de profesorado de Educación Física. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(3), 69-84.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217026228001>
- Puig, J. M. y Palos, J. (2006). Rasgos pedagógicos del aprendizaje-servicio. *Cuadernos de pedagogía*, 357, 60-63.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1970468>
- Rodríguez, H. y García, A. (2009) Asimilación de códigos de género en las actividades del recreo escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(1), 59-72. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27418821005>
- Rodríguez, M.C.; Peña, J.V. y García, O. (2016) Estudio cualitativo de las diferencias de género en la elección de opciones académicas en los estudiantes de bachillerato científico-técnico. *Teoría de la Educación*, 28(1), 189-207.
<http://dx.doi.org/10.14201/teoredu2016281189207>
- Rojas-Torrijos, J. L. (2010). La construcción de las noticias deportivas desde una mirada androcéntrica. De la invisibilidad a los estereotipos de la mujer deportista. *Vivat academia*, 113, 122-136. <https://idus.us.es/handle/11441/70065>
- Rubio, L. (2017). Educar para comprender y transformar el mundo: proyectos de ApS y educación para la justicia global. *Aula de innovación educativa*, 265, 50-54.
- Serra, P., Soler, S., Vilannova, A. e Hinojosa, I. (2019). Masculinization in Physical Activity and Sport Sciences Degree Programs. *Apunts para la Educación Física y el Deporte*, 135, 9-25. [http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2019/1\).135.01](http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2019/1).135.01)
- Subirats, M. y Tomé, A. (2007). *Balones fuera. Reconstruir los espacios desde la coeducación*. Octaedro.
- Tapia, M. N. (2010). La propuesta pedagógica del "Aprendizaje-Servicio": una

perspectiva latinoamericana. *Tzhoecoen*, 5, 23-43.

http://sgpwe.izt.uam.mx/files/users/uami/sabi/Aprendizaje_y_servicio/pdfs/La_propuesta_pedagogica_del-Aprendizaje_servicio-una_perspectiva_latinoamericana.pdf

Vázquez-Gómez, B. (2002). La mujer en ámbitos competitivos: el ámbito deportivo. *Fáisca Revista de altas capacidades*, 9, 56-69.

<https://revistas.ucm.es/index.php/FAIS/article/view/FAIS0202110056A>

Vega, L. y Ávalos, M. A. (2016). La presencia de la mujer deportista en la televisión. *Feminismo/s*, 27, 165-175. <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/61253>

Vizcarra, M.T., Macazaga, A. M. y Rekalde, I. (2009). *Las necesidades y valores de las niñas en las competiciones del deporte escolar*. Emakunde-UPV/EHU.

Vizcarra-Morales, M. T., Bastarrika-Varela, O., Gamito-Gómez, R. y Martínez-Abajo, J. (2022). Valoraciones sobre una experiencia de Aprendizaje-Servicio en el programa Campus Bizia Lab. *Estudios pedagógicos*, 47(4), 213-230.

<http://revistas.uach.cl/index.php/estped/article/view/6886/7791>

Efecto de una experiencia de aprendizaje-servicio en la formación de maestras de Educación Infantil

Nieves María Sáez-Gallego

Universidad de Castilla – La Mancha

Resumen

El aprendizaje-servicio (ApS) ha sido utilizado en la formación de docentes de diferentes especialidades y etapas educativas para favorecer su desarrollo competencial, entre las que se incluye su aplicación en contextos reales de enseñanza de la Educación Física (EF). El objetivo del presente trabajo es evaluar el efecto de una experiencia de ApS basada en el diseño y puesta en práctica de actividades motrices en la formación de maestras de Educación Infantil (EI). 44 futuras maestras de EI participaron en la experiencia de ApS y registraron su valoración en un autoinforme sobre las emociones suscitadas, los resultados de aprendizaje y la percepción de la actitud de los niños y niñas que han recibido el servicio. La experiencia consistía en la puesta en práctica de una sesión de EF para una clase de 4 y 5 años, diseñada a partir del desarrollo de una actividad de aprendizaje basado en problemas que describía la situación real del aula. Entre las conclusiones extraídas cabe destacar que la experiencia propició la experimentación de emociones mayoritariamente positivas en las participantes como la satisfacción, la alegría y la felicidad, y las ha motivado para continuar sus estudios. Asimismo, el ApS les permitió realizar una reflexión crítica sobre su propia práctica y obtener retroalimentación respecto a diferentes aspectos de la función docente como el diseño de actividades, la organización de la sesión o el control de la clase. Por último, las participantes han percibido una actitud participativa de niños y niñas que han recibido el servicio, lo que ha propiciado el aumento de bagaje de experiencias motrices.

Palabras clave

Aprendizaje-servicio, emociones, resultados de aprendizaje, metodologías experienciales.

Fecha de recepción: 28/II/2022

Fecha de aceptación: 23/III/2022

Efecte d'una experiència d'aprenentatge servei a la formació de mestres d'Educació Infantil

Resum

L'aprenentatge-servei (ApS) ha estat utilitzat en la formació de docents de diferents especialitats i etapes educatives per afavorir-ne el desenvolupament competencial, entre les quals s'inclou la seva aplicació en contextos reals d'ensenyament de l'Educació Física (EF). L'objectiu del present treball és avaluar l'efecte d'una experiència d'APS basada en el disseny i la posada en pràctica d'activitats motrius en la formació de mestres d'Educació Infantil (EI). 44 mestres futurs d'EI van participar en l'experiència d'ApS i van registrar la seva valoració en un autoinforme sobre les emocions suscitades, els resultats d'aprenentatge i la percepció de l'actitud dels nens i nenes que van rebre el servei. L'experiència consistia a posar en pràctica una sessió d'EF per a una classe de 4 i 5 anys, dissenyada a partir del desenvolupament d'una activitat d'aprenentatge basada en problemes que descrivia la situació real de l'aula. Entre les conclusions extretes cal destacar que l'experiència va propiciar l'experimentació d'emocions majoritàriament positives en les participants com ara la satisfacció, l'alegria i la felicitat, i les va motivar per continuar els estudis. Així mateix, l'ApS els va permetre fer una reflexió crítica sobre la seva pràctica i obtenir retroalimentació respecte a diferents aspectes de la funció docent, com el disseny d'activitats, l'organització de la sessió o el control de la classe. Finalment, les participants van percebre una actitud participativa dels nens i nenes que van rebre el servei, fet que va propiciar l'augment de bagatge d'experiències motrius.

Paraules clau

Aprenentatge servei, emocions, resultats d'aprenentatge, metodologies experiencials.

Effect of a service-learning experience in the training of Early Childhood teachers

Abstract

Service-Learning (SL) has been used in the training of teachers of different disciplines and educational stages to promote their development of skills, including its application in real contexts of teaching Physical Education (PE). The objective of this work is to evaluate the effect of a SL experience based on the design and implementation of motor activities in the training of Early Childhood Education teachers. 44 future Early Childhood Education teachers participated in the SL experience and recorded their assessment of it in a self-report composed of three questions that dealt with the emotions aroused, the learning results and the perception of the attitude of the children who have received the service. The experience consisted of the implementation of a PE session for a class of 4 and 5 years, designed from the development of a problem-based learning activity that described the real situation of the classroom. Among the conclusions drawn, it should be noted that the experience led to the experimentation of mainly positive emotions in the participants, such as satisfaction and happiness, and has motivated them to continue their studies. Likewise, SL allowed them to carry out a critical reflection on their own practice and obtain feedback regarding different aspects of the teaching function such as the design of activities, the organization of the session or the control of the class. Finally, the participants have perceived a participatory attitude of the children who have received the service, which has led to an increase in the baggage of motor experiences.

Keywords

Service-learning, emotions, learning outcomes, experiential methodologies.

1. Introducción

El aprendizaje-servicio (ApS) está teniendo un gran auge como metodología de aprendizaje en las enseñanzas universitarias durante los últimos años. Supone la puesta en práctica de conocimientos y materias del currículum formal a través de la participación activa del estudiantado en la prestación de un servicio útil a la comunidad (García-López et al., 2019). Se basa, por tanto, en un modelo educativo innovador que fomenta el desarrollo de un aprendizaje significativo tanto en el ámbito académico como en el de la formación cívica y moral (Capella et al., 2014). Gracias a esta metodología, el alumnado implicado llega a adquirir una mejor comprensión de la materia y mejora su habilidad para analizar problemas al enfrentarse a situaciones reales (Heo et al., 2014).

El ApS ha sido utilizado en la formación de docentes de diferentes especialidades y etapas educativas para favorecer el desarrollo competencial del alumnado (Baldwin et al., 2007; Ayuste et al., 2016; García, 2011; Chiva-Bartoll et al., 2018; Martínez, 2018), entre los que cabe destacar su utilización en la formación de futuros maestros de Educación Física (EF). Pérez-Ordas et al. (2021) afirman que la metodología permite conectar a los futuros profesionales de la EF con las realidades y desafíos de un entorno educativo diverso y en constante evolución, lo que produce beneficios para la comunidad y conecta la educación con el mundo real.

Concretamente, Vázquez et al. (2017) utilizaron la metodología de ApS con futuros docentes de EF en Educación Infantil (EI), los cuales prestaron un servicio directo a niños con diversidad funcional y concluyen que los programas formativos de ApS son útiles para el desarrollo de habilidades prácticas y contenidos académicos en el ámbito de la EF y para el fomento de la actitud crítica y reflexiva del alumnado. En esta línea, las personas participantes en el estudio de Chiva-Bartoll et al. (2018) desarrollaron un programa de ApS consistente en la organización, aplicación y gestión de distintas sesiones de juegos motores y expresivos para estimular el desarrollo motor y social de niños que presentaban alteraciones de la motricidad, y mejoraron sus habilidades y actitudes sociales durante la implementación. Por su parte, Vázquez et al. (2017) presentan un programa de recreos cooperativos realizado por futuros maestros de EF con el objetivo de reducir la exclusión social de las personas receptoras del servicio, y concluyen que las personas prestadoras del servicio mejoraron sus conocimientos sobre el diseño y uso de los juegos cooperativos.

Por ello se puede afirmar que la metodología del ApS es idónea para el desarrollo de las competencias básicas en la formación de los futuros profesores, ya que propicia el crecimiento emocional, académico y personal, tal y como afirman Chiva-Bartoll et al. (2019) tras la revisión sistemática realizada sobre experiencias de ApS relacionadas con la EF y los deportes. Para ser más específicos, Pérez-Ordas, et al. (2021) recogen en su revisión sobre diferentes estudios que emplean la metodología del ApS en la

formación de futuros docentes de EF, que esta metodología contribuye a la mejora de los siguientes aspectos relacionados con la formación docente: habilidades de comunicación y feedback, planificación y organización de las sesiones, gestión de conflictos, capacidad de adaptación y evaluación.

Por otra parte, las potencialidades de la metodología para el colectivo receptor del servicio también han sido destacadas tras la realización de otras revisiones sistemáticas sobre estudios desarrollados en el ámbito educativo, como la elaborada por Calvo et al. (2019), la cual concluye que además de propiciar el aprendizaje de los estudiantes universitarios, favorece los procesos de integración, inclusión y atención a la diversidad del alumnado de Educación Primaria; o la realizada por Cañadas (2021), que insiste en que la prestación del servicio aporta beneficios a nivel académico, social y laboral, mientras que la recepción del mismo le permitió a los diferentes colectivos (en su mayoría alumnado en edad escolar con diferentes capacidades) aprovecharse de los beneficios de la práctica de actividad física, mejorando su salud y motricidad.

Con todo ello, el objetivo del presente trabajo es evaluar el efecto de una experiencia de ApS en la formación de maestras de EI durante la puesta en práctica de diferentes actividades motrices, analizando tanto los aprendizajes de la labor docente como los beneficios obtenidos por el colectivo receptor del servicio.

2. Método

2.1. Participantes

La muestra se divide en las prestadoras del servicio (estudiantes del Grado de Maestro en EI) y los receptores del servicio (alumnado de la etapa de EI participante en la experiencia). Sus características se detallan a continuación:

Prestadoras del servicio: 44 futuras maestras de EI ($M_{\text{edad}} = 19,53 \pm 3,18$ años) completaron el proceso ApS. Todas las participantes eran alumnas del Grado de Maestro de Educación Infantil y estaban matriculadas en la asignatura de Habilidades Motrices y Salud en Educación Infantil, de carácter troncal en el primer cuatrimestre del primer curso.

Receptores del servicio: 74 alumnos de EI de un colegio público de la ciudad de Toledo (España) tomaron parte en esta experiencia. 42 personas tenían 4 años y 32 tenían 5 años. La muestra se dividía en cuatro clases, dos de cada franja de edad, y cada una de ellas recibió un total de 5 sesiones de Educación Física dirigidas por diferentes alumnas de la Facultad. En concreto, cada grupo desarrolló una sesión semanal de 45 minutos de duración. En cada una de las clases de 4 años había un niño diagnosticado con Trastorno de Espectro Autista (TEA).

2.2. Instrumentos

Las futuras maestras de Educación Física en Educación Infantil cumplieron un

autoinforme al finalizar la experiencia compuesto por las siguientes tres preguntas: *¿A nivel emocional cómo te sientes tras la puesta en práctica de la sesión de Educación Física? ¿Qué conclusiones sacas sobre tu diseño e implementación? ¿Cómo habéis percibido la actitud de los niños que han participado?*

2.3. Procedimiento

El alumnado de la asignatura Habilidades Motrices y Salud en Educación Infantil, perteneciente al primer curso del Grado en Maestro en Educación Infantil de una Facultad de Educación española, desarrolló una actividad de ApS consistente en el diseño y puesta en práctica de una sesión de Educación Física en un Centro de Educación Infantil. La actividad formaba parte del proceso de evaluación continua dentro de la asignatura.

Inicialmente se realizó un diagnóstico de la realidad, tal y como recomiendan Puig et al. (2011), para ver de qué manera se podría contribuir a la sociedad poniendo en práctica los contenidos propios de la asignatura. Las alumnas consideraron que los niños de educación infantil debían incrementar su tiempo de implicación motriz, lo que les ayudaría a favorecer su desarrollo motor y la interacción con el entorno, a la vez que ellas mismas profundizaban en los aprendizajes relacionados con el diseño y puesta en práctica de actividades destinadas a la mejora del control corporal y de las habilidades motrices básicas. Para ello, se planteó como iniciativa la dinamización de los recreos de los niños de Educación Infantil, pero se observó una escasez de tiempo semanal dedicado al desarrollo de la motricidad durante las sesiones ordinarias, por lo que finalmente se decidió incrementar el tiempo de implicación activa de los niños y niñas en juegos motores mediante la inclusión de diferentes sesiones de EF en su horario lectivo.

Con esta premisa, se emplearon cuatro sesiones de una hora de duración para el desarrollo de la propuesta en la Universidad, la cual se configuró como una actividad de aprendizaje basado en problemas (ABP) cuya solución consistía en el diseño de una sesión de Educación Física para cada uno de los cuatro grupos posibles del colegio de destino, teniendo en cuenta sus características. Las sesiones de ABP se emplearon en desarrollar las diferentes fases de esta metodología (aclarar conceptos, definir el problema, analizar el problema, organizar conceptos, formular objetivos, desarrollar el trabajo, informar al grupo y presentar la solución). Para el desarrollo de las mismas se confeccionaron grupos de 6 personas, que luego se dividirían en dos subgrupos de 3 para la ejecución de la propuesta de ApS. Antes del ApS, las alumnas pusieron en práctica una de sus sesiones a modo de ensayo, seleccionada por la profesora, en el gimnasio de la Facultad.

Tras este periodo, todos los grupos pusieron en práctica dicha sesión de Educación Física con el grupo real de destino. La profesora, que ejercía de guía, estuvo presente en todas las experiencias prácticas. Todas las actividades se llevaron a cabo en un plazo de 4 meses dentro del primer cuatrimestre del curso.

Después de la realización de la experiencia, el alumnado fue invitado a completar el autoinforme que se ha detallado en la sección de instrumentos, en el que plasmaron las emociones experimentadas, las conclusiones de aprendizaje extraídas de la experiencia y la actitud percibida en los receptores del servicio. El protocolo utilizado en este estudio está de acuerdo con las exigencias de la Declaración de Helsinki y se encontraba aprobado dentro del protocolo del proyecto de innovación docente en el que se encuadra la presente investigación. Se obtuvieron los consentimientos informados de las participantes.

2.4. Categorías de análisis

Se utiliza la metodología cualitativa a través de un diseño observacional indirecto basado en el análisis de contenido de textos documentales (Anguera, 1986).

Se ha realizado un análisis deductivo de contenido, a partir de tres categorías de análisis: aspectos generales, aprendizajes de la función docente y beneficios de la tarea docente, que hacen referencia a los parámetros generales de los efectos de la aplicación del ApS. Estas categorías habían sido utilizadas previamente en los trabajos de Capella et al. (2014) y Abellán (2021). A su vez, las respuestas se han subdividido en los códigos propuestos por Capella et al. (2014). Las categorías y códigos utilizados se pueden encontrar en la Tabla 1.

Tabla 1. Categorías y códigos de análisis

Aspectos generales	Toma de contacto
	Formación para el futuro
	Resolver dudas profesionales
	Reconocer el valor de la práctica
Aprendizajes de la función docente	Capacidad de adaptación
	Gestión de conflictos
	Habilidades de motivación y dinamización de grupos
	Feedback
	Autocrítica
	Facilidad de expresión
	Trabajo en equipo
Beneficios de la tarea docente	Diversión
	Desarrollo motor
	Atención personalizada
	Aprendizajes transversales

Los resultados relacionados con las preguntas abiertas de los autoinformes se han presentado utilizando la perspectiva narrativa, la cual combina citas textuales con la narración de la autora del trabajo, la cual estuvo presente en cada una de las sesiones y ejerció el rol de guía en las mismas (Pérez-Samaniego et al., 2011).

3. Resultados

La valoración general de la experiencia, evaluada a través del autoinforme, se divide en los siguientes apartados: aspectos generales, aprendizajes de la función docente y beneficios de la tarea docente.

3.1. Aspectos generales

En este apartado se incluyen los aspectos generales del impacto de la prestación del servicio, incluyendo los sentimientos experimentados por las participantes y los aprendizajes académicos de carácter global.

En primer lugar, muchas de las participantes destacan que esta experiencia constituye la primera toma de contacto con la realidad de las aulas. En general, las emociones suscitadas por las participantes son de alegría y satisfacción después de este primer acercamiento, aunque algunas destacan miedo y nerviosismo por la incertidumbre derivada del desconocimiento.

La sensación ha sido bastante satisfactoria y muy emocionante ya que era la primera vez que tenía la posibilidad de asistir y trabajar con niños, ha sido una experiencia nueva de la que se aprenden muchas cosas.

Ha sido una experiencia muy enriquecedora de la que estoy orgullosa y agradecida de haber podido participar.

Tras la puesta en práctica de la sesión me he sentido muy bien. Al principio estaba muy nerviosa pero poco después los nervios desaparecieron y me sentí mucho mejor.

Me siento muy contenta y satisfecha del trabajo que hemos realizado. Al principio tenía mucho miedo de cómo iba a salir todo, pero después todo a fluido y ha pasado lo que tenía que pasar en cada momento. (...). Pero en general ha sido la experiencia vivida más bonita en lo que llevo del grado.

Este primer acercamiento, por lo tanto, constituye la conexión directa entre las enseñanzas desarrolladas en la Universidad y la profesión para la cual habilitan, lo que sin duda supone una formación para el futuro.

Después de haber llevado a cabo la práctica pienso que al tratar con ellos he podido coger un poco de experiencia para la próxima vez poder hacerlo un poco mejor.

Una de las partes que más me ha gustado de la práctica ha sido estar con el niño con TEA y poder disfrutar de esta experiencia que nunca voy a olvidar

Las participantes mencionan que, gracias a la experiencia, se ha visto fortalecida su motivación para continuar con los estudios y con el aprendizaje. Además, ha

provocado que algunas de las participantes resolvieran dudas profesionales al ver reafirmada su vocación y su deseo de convertirse en maestras de Educación Infantil.

Bien, creo que me ha servido para ver lo que me espera cara al futuro y saber que me sigue gustando.

Me siento bien y más motivada para seguir con la carrera y llegar a ser maestra.

Me siento muy complacida y animada por las prácticas del colegio (...), me hicieron descubrir aún más que mi sueño es ser profesora de educación infantil.

Me siento feliz y esto me ha ayudado a confirmar que esta es definitivamente mi vocación. Fue increíble.

Finalmente, las participantes reconocen el valor de la práctica para el desarrollo de aprendizajes difícilmente adquiribles en otros contextos.

La experiencia es muy enriquecedora, la puesta en práctica ha sido una de las mejores maneras para comprender los errores del ABP escrito.

Me gustó bastante poder realizar las pruebas en el colegio ya que te acercan un poco más a lo que viene siendo la realidad al estar con niños y te pone en situaciones las cuales si no realizas este tipo de prácticas es muy complicado que sepas llevar y resolver en el futuro.

A modo de síntesis, la experiencia les ha permitido a las participantes experimentar una primera toma de contacto con la realidad educativa, las ha motivado para continuar con el aprendizaje y ha permitido que reafirmaran su vocación. Consideran que, gracias a la prestación del servicio, han obtenido aprendizajes difícilmente adquiribles en otro contexto.

3.2. Aprendizajes de la función docente

Este apartado hace referencia a la adquisición de conocimientos sobre aspectos implicados en la función docente. Incluye diferentes aprendizajes desarrollados a través de la experiencia.

En primer lugar, la prestación del servicio le ha permitido a gran parte de las participantes desarrollar su capacidad de adaptación, aspecto esencial de la docencia. Las alumnas identificaron la necesidad y la importancia de adecuarse a los espacios y materiales para poder desarrollar la sesión con todas las garantías.

He visto que tener en cuenta el espacio y los materiales disponibles es muy importante a la hora de realizar la actividad.

La parte del desarrollo de la sesión estuvo bien, aunque nos faltó un poco de organización a la hora de colocar los materiales que necesitábamos para llevar a cabo esta parte.

Por otra parte, las participantes han tenido que adaptarse al tiempo disponible para realizar la sesión teniendo en cuenta el ritmo de trabajo del grupo y el potencial de las actividades. En algunas ocasiones, el tiempo disponible fue insuficiente para el desarrollo de todas las actividades diseñadas.

Hemos tenido problemas con el tiempo ya que hemos tenido menos del necesario para llevar la práctica al completo, pero creo que lo hemos distribuido correctamente.

Yo creo que teníamos planificados muchos ejercicios con los niños, pero al final no nos dio tiempo nada más que hacer dos ejercicios más o menos correctos y un poco de relajación.

La gestión del tiempo se convierte en un aspecto esencial en las clases de Educación Física, ya que permite desarrollar todas las partes que componen una sesión (calentamiento, parte principal y vuelta a la calma). En algunas sesiones, las participantes no fueron capaces de controlar el tiempo disponible para finalizar las actividades diseñadas, impidiendo el desarrollo de la vuelta a la calma.

Tenemos que acortar el tiempo de las diferentes actividades que queremos realizar para que se puedan ejecutar todas, incluida la vuelta a la calma.

Tuvimos que realizar cambios en la organización y también tuvimos que eliminar algunas actividades. Al final en la sesión que llevamos a la práctica nos faltó realizar la vuelta a la calma por falta de tiempo.

En otros casos, las actividades se desarrollaban de forma más rápida de lo previsto, haciendo que la duración de la sesión fuese menor a la establecida, lo que resalta la importancia de la planificación para atender a desajustes.

Tras la puesta en práctica, he sacado en conclusión que para ocasiones futuras será mejor llevar alguna actividad extra por si la actividad anteriormente programada se realiza de una manera más rápida; y sobre todo se debe estar preparado para cualquier inconveniente siendo resolutivo.

Que cuando te enfrentas a una clase de 21 alumnos de 4 años, no vale con un único diseño. Hay que tener preparados planes B, C e incluso D, porque los niños son impredecibles.

Como conclusión sacamos que siempre hay que llevar un juego o algo preparado por si la clase preparada se queda corta, ya que al improvisar los niños se revolucionaron.

Como otro de los aprendizajes derivados de la experiencia, cabe destacar la capacidad de gestión de conflictos. Entre los diferentes grupos había uno que se caracterizaba por un comportamiento más díscolo, por lo que las participantes tuvieron la oportunidad de poner en práctica algunas habilidades de control de la clase y/o

resolución de conflictos.

El grupo de 4 años eran niños que estaban bastante alterados, se desconcentraban con facilidad y tenía que estar muy atenta a todos los participantes ya que, sin esperártelo, de repente te podías encontrar a varios niños pegándose, o unos encima de otros... También era un grupo muy movido y les costaba mucho seguir las indicaciones, así como quedarse quietos en ciertos momentos que la sesión lo necesitaba.

Puede que tengan mal comportamiento, que griten, sean agitados (...). Cuando te pones sería te respetan e incluso algunos ya lo hacían antes.

Me encuentro satisfecha con el trabajo realizado, puesto que los niños estaban alterados pero al final conseguimos hacernos con la situación.

Ligado a este tipo de aprendizajes, podríamos incluir el desarrollo de habilidades de motivación y dinámica de grupos, esenciales para mantener la atención del alumnado y propiciar una elevada implicación activa de los mismos.

La mayoría parecían entusiasmados y con ganas de participar. Notamos también alguno más tímido y otros de los que había que estar más pendientes para que siguieran las instrucciones de la actividad.

Sobre el diseño de la actividad tuvimos que cambiar varias cosas de las que teníamos propuestas. A pesar de ello, creo que salió bastante bien y las actividades fueron dinámicas y entretenidas.

Tanto la capacidad de gestión de conflictos como la de motivación y dinámica de grupos se consideran esenciales en la función docente, pero el tratamiento teórico de las mismas que se realiza en la Universidad requiere una contextualización para su transferencia a la práctica educativa. Muchas alumnas incorporan en sus autoinformes el resultado de su desempeño en este ámbito, destacando sus bondades y limitaciones, lo que denota que la experiencia les ha ayudado a clarificar su nivel de competencia.

Me han quedado muy claro que es más difícil de lo que imaginaba mantener a los niños atentos toda la sesión por lo que debería tener algunas tácticas para que siempre estén ocupados.

Tengo que mejorar, pero para ser la primera vez, supe actuar en momentos precisos de descontrol de la clase.

En este sentido, la actividad ha permitido a las prestadoras del servicio recibir feedback sobre su grado de adquisición de la competencia interpersonal de la labor docente. Además de las habilidades de control de la clase y resolución de conflictos, la aplicación de las actividades diseñadas en el contexto real les ha permitido comprobar si las actividades estaban adecuadas al nivel, capacidades e intereses de los

participantes.

En mi opinión, el diseño de las actividades estaba bien en general pero quizás podíamos haberlas hecho algo más complejas, ya que en alguna les pareció algo más fácil de hacer.

Qué hay niños de todo tipo y hay que trabajar mucho para poder aplicar la enseñanza a cada uno.

Es muy satisfactorio que al terminar la sesión los niños te digan que les ha gustado mucho la actividad y que quieren que vuelvas a ir otro día.

Paralelamente, gracias a la retroalimentación recibida, las participantes ponen de manifiesto en sus autoinformes que la actividad ha propiciado la autocrítica, ya que destacan sus fallos en relación a diferentes aspectos anteriormente mencionados como el diseño de actividades, la organización de la sesión, la adecuación a espacios y materiales, la distribución de los tiempos o la dinamización del grupo.

Lógicamente hubo fallos de los que he aprendido para un futuro diseño de más sesiones.

Las actividades propuestas pueden no haber sido las más adecuadas.

Como conclusión puedo sacar, que si tuviera que realizar otra vez la sesión la adaptaría más al tamaño del aula ya que esta era muy reducida, e intentaría que fuera más dinámica para poder mantener la atención de los niños durante toda la hora y que no se dispersasen en momentos.

Por otra parte, aunque en menor grado, algunas participantes también destacan que la experiencia les ha permitido reflexionar sobre su desempeño en cuanto a la capacidad de expresión para la explicación de las actividades, la aportación de feedback o la realización de la síntesis de la sesión a modo de conclusión. La comunicación en el aula es esencial para que las actividades se desarrollen en los términos establecidos, permitiendo así el desarrollo de los diferentes contenidos y objetivos educativos. Una mala explicación, con escasas indicaciones, puede propiciar que una actividad con gran potencial educativo no se desarrolle adecuadamente, reduciendo así el tiempo útil de la sesión.

Me ha ayudado para darme mucha confianza sobre mí misma al ser una sesión en la cual tenías que estar en continuo contacto con ellos para explicar las actividades realizadas y preguntas acerca de los juegos a modo de conclusión.

La vuelta a la calma debimos de explicarla mejor y colocar nosotros a los niños, ya que algunas colchonetas estaban vacías y otras con más de 4 niños.

Que hay que intentar que los niños pasen el menos tiempo posible parados. También que hay que dejar muy claro lo que queremos que hagan en cada

actividad mediante ejemplos.

Asimismo, la experiencia también ha ayudado a las participantes a mejorar sus habilidades de trabajo en grupo, necesarias para superar muchas de las asignaturas de la titulación y esenciales en esta profesión multidisciplinar, en la que la coordinación entre diferentes profesionales se hace indispensable para ofrecer una educación de calidad al alumnado.

Muy bien y muy contenta por el trabajo realizado ya no solo a nivel individual sino a nivel colectivo ya que hemos funcionado muy bien como grupo y el trabajo realizado ha sido bueno.

Además, nos supimos organizar las componentes del grupo para llevar a cabo una mejora de la práctica en el aula del colegio.

A modo de síntesis, las participantes han desarrollado aprendizajes relacionados con la capacidad de adaptación, la resolución de conflictos, la mejora de las habilidades de motivación y dinámica de grupos, la obtención de feedback, la autocrítica, la capacidad de expresión o el trabajo en grupo.

3.3. Beneficios de la tarea docente

En este apartado se incluyen los efectos beneficiosos que la prestación del servicio ha tenido en el colectivo receptor del mismo.

En términos generales, gran parte de las participantes hace alusión a la diversión y el disfrute de los niños al recibir el servicio, aspecto esencial para promover la participación y el aprendizaje.

Los niños estaban animados, colaboradores y alegres porque les gustaban las actividades. Tuvieron una actitud positiva hacia nosotras.

Me sentía muy bien porque los niños disfrutaron mucho jugando con nosotras, además recibimos mucho cariño por su parte.

Los niños estaban muy comprometidos con nosotras y creo que disfrutaron bastante a pesar de ser última hora y estar bastantes cansados.

Me siento contenta y realizada con la clase práctica que impartimos mis compañeras y yo (...) y muy feliz con la respuesta recibida por parte de los niños y al ver como disfrutaban con la actividad planteada y se mostraban agradecidos con nosotras.

El principal objetivo del servicio era incrementar el tiempo de implicación motriz de los niños, lo que sin duda favorece su desarrollo motor y su capacidad para interactuar con el entorno. Las participantes percibieron una actitud muy participativa en la mayoría de los niños.

Considero que nuestra actividad a nivel estructural estaba pensada para el entretenimiento e interacción de los niños con ellos mismos y su entorno.

Tanto los niños y las niñas tenían una actitud muy participativa en todos los juegos propuestos, también tenían una alta motivación, diversión y alegría. Me sorprendió la capacidad tan alta de participación que mostraban, una de las cosas que más me gustó.

Además, otro aspecto que vio resaltada la participación y el aprendizaje de los niños fue la variabilidad de la práctica. Las prestadoras del servicio pusieron en práctica actividades innovadoras que no habían sido desarrolladas antes por los infantes y, en algunos casos, que requerían de la utilización de materiales alternativos diseñados por ellas mismas.

Los niños se mostraron muy participativos, tal vez porque en las clases con sus profesores no se pueda llevar a cabo tal despliegue de materiales.

A este respecto, puesto que el servicio era prestado por grupos de tres personas, la ratio profesor-alumno se redujo y las participantes pudieron ofrecer una atención más personalizada, observando las dificultades de los niños y actuando en consecuencia.

Que hay que tener muy en cuenta los materiales de los que disponemos, así como del tiempo, lo que los niños son capaces de hacer y de entender y de las dificultades que algunos puedan tener, como por ejemplo (...), la niña que no entendía nada de español.

Nos dimos cuenta de que algunas actividades no las iban a entender bien, así que decidimos modificar la sesión metiendo una actividad que teníamos pensada para la clase de 4 años.

Por último, el servicio ha permitido a los niños desarrollar otros aprendizajes de tipo transversal, como el aprendizaje de las normas, el respeto del turno de palabra y de acción y el respeto hacia los compañeros y material.

En general se portaron bien y tenían mucha actitud participativa. Además, respetaban su turno, a los compañeros y el material.

Los niños se han portado muy bien en todo momento y han hecho los juegos bien y sin peleas ni ningún otro tipo de problema. Esperaban su turno para hacerlo (...). Nos han ayudado a recoger todo el material sin decírselo y lo que más les ha costado es mantener el silencio en la relajación. Pero como conclusión yo estoy muy contenta con ellos por su comportamiento ya que se han respetado entre todos y nos han respetado a todas nosotras y se les veía contentos haciendo todos los juegos.

En algunos casos, algunos niños han podido desarrollar el compañerismo y la solidaridad con sus compañeros, al ayudarse unos a otros para resolver situaciones

nuevas que pudieran estar poco adaptadas a las características individuales de todo el alumnado. Esto genera una buena cohesión de grupo y propicia la inclusión.

Me ha gustado mucho la actitud de los pequeños hacia el niño con TEA, ya que más de una vez han ido a ayudarlo, y yo personalmente no pensaba que niños tan pequeños pudiesen hacerlo.

A modo de síntesis, los niños han incrementado su compromiso motor y se han divertido haciéndolo. A su vez, han trabajado el respecto hacia las normas, compañeros y materiales, y han desarrollado habilidades de cooperación entre iguales y ayuda a los demás.

4. Discusión

El principal objetivo de este estudio era evaluar el efecto de una experiencia de ApS en la formación de futuras maestras de Educación Física en Educación Infantil. Para ello se analizó su valoración general de la experiencia consistente en dirigir una sesión de EF en un aula de 4 y 5 años.

Los resultados indican que las participantes experimentaron emociones positivas en la mayoría de los casos, como satisfacción, alegría o felicidad. Entre tales emociones, muchas de las participantes afirman que les ha motivado para afrontar su formación inicial y seguir haciendo prácticas al ver reafirmada su vocación. En consonancia con estos resultados, Miller (2012) evaluó la influencia de la metodología en el desarrollo de la vocación de los futuros maestros de EI y concluyó que ambas variables estaban directamente relacionadas, es decir, que la experiencia le permitió al personal prestador del servicio sentir la llamada vocacional.

Por otra parte, según las conclusiones registradas en los autoinformes, la experiencia ha contribuido al desarrollo de diferentes aprendizajes de la función del docente de EF en EI, entre los que destacan la distribución de los tiempos, el diseño de actividades, la importancia de la planificación, la organización de la sesión, el control de la clase o el desarrollo de estrategias para fomentar la motivación del alumnado. Estos resultados encajan con la afirmación de Lamonedá (2018), quien hacía alusión en su estudio a la mejora de las habilidades de comunicación, planificación y organización de las sesiones. Asimismo, estos resultados también coinciden con las conclusiones de la revisión sistemática realizada sobre experiencias de ApS relacionadas con la EF y los deportes por Chiva-Bartoll et al. (2019), los cuales corroboran que el ApS fomenta el desarrollo de las competencias básicas en la formación de docentes del futuro y propicia su crecimiento emocional, académico y personal.

En este sentido, Capella et al. (2014) corroboran con su estudio el potencial del ApS para el desarrollo de habilidades prácticas y contenidos académicos en el ámbito de la EF de futuros maestros de Educación Infantil, sobre todo en lo que se refiere a aspectos como la capacidad de adaptación o el desarrollo de la actitud crítica y reflexiva sobre la propia actividad. Los resultados del presente trabajo están en

consonancia con dichas afirmaciones. Por un lado, las participantes se adaptaron a las características del alumnado y de la situación, proponiendo actividades alternativas cuando no funcionaban las que ponían en práctica; y por otro, las participantes mostraron su actitud crítica y reflexiva sobre la propia actividad cuando plasmaron en el autoinforme los aprendizajes que se desprendían de la experiencia. Por otra parte, las participantes afirman haber mejorado sus habilidades para mantener el control, la atención o la motivación en el alumnado receptor del servicio, lo que sugiere la mejora de sus habilidades sociales y afectivas, tal como indicaban Chiva-Bartoll y Fernández-Río (2021).

Para finalizar, las prestadoras del servicio perciben una buena actitud entre el alumnado receptor del servicio en términos generales. Consideran que los niños mostraron una actitud participativa y entusiasta, lo que parece indicar que recibieron con agrado la experiencia y que se divertieron durante la misma. Capella et al. (2014) afirman que la diversión del alumnado es fundamental en la educación, por lo que la consideran un indicativo de los beneficios del servicio para sus receptores y receptoras. Algunas participantes también destacan que los niños se distraían y se alteraban, aunque en función de las emociones mostradas por las mismas, parece que esto no ha tenido perjuicio en la valoración de la experiencia y que se ha tomado como una oportunidad para acercarse a la realidad educativa. Además, esto les ha podido permitir a las participantes desarrollar aprendizajes sobre el control de la clase o el mantenimiento de la atención del alumnado. Por otra parte, gracias a la experiencia, los niños han tenido la oportunidad de participar en actividades novedosas y variadas, aumentando su bagaje de experiencias motrices en consonancia con lo identificado por Cañadas (2021) en su revisión sistemática, a la vez que han seguido trabajando aspectos esenciales de la educación infantil como es el respecto a las normas, a los compañeros y al material.

En términos generales, el ApS se configura como una metodología interesante en la formación de futuras maestras de EI, propiciando beneficios de aprendizaje tanto a prestadoras como receptores y receptoras del servicio. Por un lado, las futuras maestras han mejorado las habilidades de la función docente y su actitud crítica hacia la práctica al haber aplicado sus conocimientos académicos en el contexto real de aplicación. Por el otro lado, los niños han mostrado entusiasmo, lo que sugiere que se han divertido durante la experiencia, y han participado activamente en las actividades propuestas aumentando su compromiso motor y, con ello, adquiriendo los beneficios derivados de la práctica motriz en estas edades.

5. Conclusiones

La mayoría de las participantes experimenta emociones positivas durante la experiencia de ApS, como la satisfacción, la alegría y la felicidad. Muchas de ellas consideran que les ha motivado para continuar sus estudios.

El ApS ha permitido a las participantes realizar una reflexión crítica sobre su propia práctica, obteniendo retroalimentación respecto a diferentes aspectos de la función

docente como el diseño de actividades, la organización de la sesión o el control de la clase.

El alumnado receptor del servicio ha mostrado una actitud participativa durante la experiencia y se ha divertido durante la misma. Además, ha aumentado su compromiso motor y su bagaje de experiencias motrices, y ha continuado con el trabajo del respecto hacia las normas, compañeros y material.

En términos generales, el ApS se configura como una metodología interesante en la formación de futuras maestras de EI, propiciando beneficios de aprendizaje tanto a estas como al alumnado receptor del servicio.

Referencias

Abellán, J. (2021). Aprendizaje-Servicio y su efecto sobre las actitudes hacia la inclusión en futuros maestros de Educación Física. *Contextos Educativos*, 27, 83-98. <http://doi.org/10.18172/con.4535>

Anguera, M. T. (1986). La investigación cualitativa. *Educar*, 10, 23-50.

Ayuste, A., Escofet, A., Obiols, N. y Masgrau, M. (2016). Aprendizaje-servicio y codiseño en la formación de maestros: vías de integración de las experiencias y perspectivas de los estudiantes. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 68(2), 169-183. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.68211>

Baldwin, S. C., Buchanan, A. M. y Rudisill, M. E. (2007). What teacher candidates learned about diversity, social justice, and themselves from service-learning experiences. *Journal of Teacher Education*, 58(4), 315-327. <https://doi.org/10.1177/0022487107305259>.

Capella, C., Gil, J. y Martí, M. (2014). La metodología del aprendizaje-servicio en la educación física. *Apunts. Educación Física y Deportes*. 116(2), 33-43. [http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2014/2\).116.03](http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2014/2).116.03)

Calvo, D., Sotelino, A. y Rodríguez, J. E. (2019). Aprendizaje-Servicio e inclusión en educación primaria. Una revisión sistemática desde la Educación Física. *Retos*, 36, 611-617.

Cañadas, L. (2021). Aprendizaje-Servicio universitario en contextos de actividad física, educación física y deporte: una revisión sistemática. *Educação e Pesquisa*, 47, 1-19. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147237446>

Chiva-Bartoll, O. y Fernández-Río, J. (2021). Advocating for Service-Learning as a pedagogical model in Physical Education: towards an activist and transformative approach. *Physical Education and Sport Pedagogy*. <https://doi.org/10.1080/17408989.2021.1911981>

Chiva-Bartoll, O., Peris, C. C. y Piquer, M. P. (2018). Investigación-acción sobre un programa de aprendizaje-servicio en la didáctica de la educación física. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 277–293. <https://doi.org/10.6018/rie.36.1.270581>

Chiva-Bartoll, O., Ruiz-Montero, P. J., Martín, R., Pérez, I., Giles, J., García-Suárez, J. y Rivera-García, E. (2019). University Service-Learning in Physical Education and Sport Sciences: A systematic review. *Revista Complutense de Educación*, 30(4), 1147-1164. <https://dx.doi.org/10.5209/rced.60191>

García, T. (2011). Aportaciones ciudadanas desde el aprendizaje servicio: universidad, escuela y comunidad conectadas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(2), 125-141.

García-López, L. M., Gutiérrez, D. y Fernández-Bustos, J. G. (2019). Emprendimiento docente en la transición de Educación Primaria a Educación Secundaria: una propuesta desde la Educación deportiva y el Aprendizaje-Servicio. *Contextos Educativos*, 24, 113-121. <https://dx.doi.org/10.18172/con.3913>

Heo, J., King, C., Lee, J., Kim, H. M. y Ni, C. (2014). Learning from healthy older adults: An analysis of undergraduate students' reflective essays. *Asia-Pacific Education Research*, 23, 537–545. <https://doi.org/10.1007/s40299-013-0128-3>

Lamoneda, J. (2018). Programas de aprendizaje-servicio en estudiantes de ciclo formativo en animación y actividad física. *Journal of Sport and Health Research*, 10, 65–77.

López-Fernández, I. y Benítez-Porres, J. (2018). El Aprendizaje Servicio en la Universidad: una experiencia en el marco de una asignatura del Grado en Educación Primaria. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 16(2), 195-210. <https://doi.org/10.4995/redu.2018.9127>

Martínez, A. (2018). El aprendizaje servicio como experiencia en el Grado de Educación Primaria. *RIDAS. Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 5, 142-149.

Méndez-Giménez, A. y Fernández-Río, J. (2012). Efecto de los estresores académicos en las creencias del alumnado de magisterio sobre el material reciclado. *REIFOP, Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(3), 161-171.

Miller, M. (2012). The role of service-learning to promote early childhood physical education while examining its influence upon the vocational call to teach. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 17(1), 61-77. <https://doi.org/10.1080/17408981003712810>

Pérez-Ordás, R., Nuviala, A., Grao-Cruces, A. y Fernández-Martínez, A. (2021). Implementing Service-Learning Programs in Physical Education; Teacher Education as Teaching and Learning Models for All the Agents Involved: A Systematic Review.

International journal of environmental research and public health, 18(2), 669.
<https://doi.org/10.3390/ijerph18020669>

Pérez-Samaniego, V., Devís-Devís, J., Smith, B. M. y Sparkes, A. C. (2011). La investigación narrativa en la educación física y el deporte: qué es y para qué sirve. *Movimento*, 7(1), 11-38. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.17752>

Puig, J. M., Gijón, M., Martín, X. y Rubio, L. (2011). Aprendizaje-servicio y educación para la ciudadanía. *Revista de Educación*, 298, 45-67.

Ruiz-Montero, P. J., Corral-Robles, S., García-Carmona, M., y Belaire-Meliá, A. (2019). Experiencia de ApS en la formación inicial del profesorado del doble grado de Educación Primaria y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. El contexto multicultural como marco de actuación. *Publicaciones*, 49(4), 145-164.
<https://doi:10.30827/publicaciones.v49i4.11733>

Vázquez, S., Liesa, M. y Lozano, A. (2017). Recreos cooperativos e inclusivos a través de la metodología de Aprendizaje-Servicio. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 173-185.
<https://doi.org/10.6018/reifop/20.1.213181>

Una canasta, una sonrisa. Educación en valores en el ámbito educativo no formal a través del aprendizaje-servicio

Mauro Sánchez Sánchez

Universidad Castilla – La Mancha

Elena Ruescas Novillo

Begoña García San Valentín

La Fábrica de Valores, Universidad Castilla – La Mancha

Luis Javier Portillo Yábar

Universidad Castilla – La Mancha

Resumen

Las actividades deportivas constituyen una de las principales fuentes de educación no formal. El número elevado de participantes, así como la motivación con la que acuden, configuran un contexto idóneo para poder conseguir una educación integral. Para ello es necesario un planteamiento deliberado ya que el deporte no educa en sí mismo. En la escuela deportiva La Fábrica de Valores de la Universidad de Castilla-La Mancha, dentro de su programa formativo de educación socioemocional, se desarrolló una experiencia de aprendizaje-servicio en la que participaron 19 adolescentes de los equipos cadete masculino y femenino. A partir de una propuesta para conseguir fondos para la Fundación Khanimambo (Praia de Xai-Xai, Mozambique), el objetivo fue desarrollar los valores de solidaridad, empatía, cooperación y responsabilidad mediante la metodología de aprendizaje-servicio. Como resultados de esta experiencia se destacan el sentimiento de satisfacción personal que han tenido los participantes ayudando a los demás y el desarrollo de la empatía, solidaridad y cooperación. Se sugiere que algunas de las numerosas acciones de voluntariado que se hacen en las escuelas y clubes deportivos se configuren siguiendo una metodología de aprendizaje-servicio para consolidar los aprendizajes de valores y actitudes.

Palabras clave

Aprendizaje-servicio, deporte, educación no formal, valores.

Fecha de recepción: 28/II/2022

Fecha de aceptación: 23/III/2022

Una cistella, un somriure. Educació en valors en l'àmbit educatiu no formal a través de l'aprenentatge servei

Resum

Les activitats esportives constitueixen una de les fonts principals d'educació no formal. El nombre elevat de participants, així com la seva motivació, configuren un context idoni per poder aconseguir una educació integral. Per això cal un plantejament deliberat ja que l'esport no educa en si mateix. A l'escola esportiva La Fábrica de Valores de la Universidad de Castilla - La Mancha, dins del seu programa formatiu d'educació socioemocional, es va desenvolupar una experiència d'aprenentatge servei en què van participar 19 adolescents dels equips cadet masculí i femení. A partir d'una proposta per aconseguir fons per a la Fundació Khanimambo (Praia de Xai-Xai, Moçambic), l'objectiu va ser desenvolupar els valors de solidaritat, empatia, cooperació i responsabilitat mitjançant la metodologia d'aprenentatge servei. Com a resultats d'aquesta experiència es destaquen el sentiment de satisfacció personal que han tingut els participants ajudant els altres i el desenvolupament de l'empatia, la solidaritat i la cooperació. Se suggereix que algunes de les nombroses accions de voluntariat que es fan a les escoles i els clubs esportius es configuren seguint una metodologia d'aprenentatge servei per consolidar els aprenentatges de valors i actituds.

Paraules clau

Aprenentatge servei, esport, educació no formal, valors.

A basket, a smile. Values education in non-formal education through service-learning

Abstract

Sports activities are one of the main sources of non-formal education. The large number of participants, as well as the motivation with which they come, provide an ideal context in which to achieve a comprehensive education. This requires a deliberate approach, as it is well known that sport does not educate in itself. At the sport academy La Fábrica de Valores of the University of Castilla-La Mancha, as part of its socio-emotional education training programme, a service-learning experience was developed with the participation of 19 adolescents from the U16 boys' and girls' teams. Based on a proposal with the intention of raising funds for the Khanimambo Foundation (Praia de Xai-Xai, Mozambique), the objective was to develop the values aligned with the club's identity of solidarity, empathy, cooperation and responsibility through the service-learning methodology. The results of this practical and innovative experience in a non-formal educational context include the participants' feeling of personal satisfaction in helping others and the development of empathy, solidarity and cooperation. It is suggested that some of the numerous volunteering actions carried out in schools and sports clubs should be configured following a service-learning methodology in order to consolidate the learning of values and attitudes.

Keywords

Service-learning, sport, non-formal education, values.

1. Justificación de la experiencia práctica

Cuando se habla de educación no podemos restringirla exclusivamente a la familia y escuela. Las experiencias que tienen las personas fuera del contexto escolar y familiar con iguales, mediante la lectura, la navegación en internet, viendo películas, a través de los medios de comunicación, asistiendo a espectáculos, en actividades extraescolares, etc., conforman un entramado complejo de vivencias que contribuyen al desarrollo personal y social. Se trata de un proceso en donde intervienen muchos agentes con responsabilidades que deberían ser compartidas.

En el marco de las actividades extraescolares, las actividades deportivas constituyen una de las principales fuentes de educación no formal. En el ámbito nacional e internacional son numerosos los niños, las niñas y adolescentes que participan en escuelas deportivas. Según el *Informe 2016: Actividad Física en niños y adolescentes en España*, alrededor del 50% de este colectivo están inmersos en programas deportivos organizados. Niños y jóvenes acuden a estas actividades con una cierta motivación en la medida que la mayoría de ellos lo eligen de manera voluntaria. El número de participantes junto con la motivación con la que asisten hacen que sea un contexto con mucha potencialidad para conseguir objetivos educativos (Tejero-González, 2016).

Son numerosos los beneficios de la práctica deportiva, sin embargo, sabemos que el deporte no educa en sí mismo, son las condiciones en las que se desarrolla lo que va a definir los beneficios que se consigan. Lamentablemente, numerosos estudios indican que no se aprovecha todo el potencial que tiene el deporte para conseguir una educación integral ya que los programas se centran en el aprendizaje deportivo, dejando a un segundo plano lo relacionado con la salud y los aprendizajes relacionados con el ámbito socioemocional (Coackley, 2016; Fondo de las Naciones para la Infancia, 2019). Al igual que ocurre en la escuela, la falta de atención a estos contenidos socioemocionales limita el desarrollo de niños y jóvenes con importantes repercusiones. Los científicos vinculados a las ciencias del comportamiento coinciden en que los problemas relacionados con la gestión de las emociones son la causa de casi todos los problemas sociales y personales que amenazan al mundo desarrollado (Marina y Pellicer, 2015).

A partir de esta realidad nace el proyecto educativo La Fábrica de Valores-UCLM como transferencia de conocimiento en la Facultad de Ciencias del Deporte de la Universidad de Castilla-La Mancha. Con un carácter inclusivo, la finalidad es colaborar con las familias en la educación integral de sus hijos a través del baloncesto. Participan 150 niños y jóvenes de edades comprendidas entre los 5 y 17 años de diferentes colegios e institutos de la localidad de Toledo. Atendiendo a la categoría realizan dos o tres sesiones de entrenamiento de una hora y media de duración en las instalaciones del Campus Universitario de la Fábrica de Armas de Toledo.

Partiendo de que el deporte no educa en sí mismo, en este proyecto se asume que para conseguir los objetivos de educación integral es necesario, en primer lugar; seleccionar un grupo de educadores que sean ejemplo de la identidad del proyecto y, en segundo lugar; elaborar una programación con tareas, actividades, estrategias orientadas hacia el desarrollo de hábitos saludables, competencias motoras y socioemocionales. Respecto a estas últimas se ha tomado como referencia la propuesta de Educación Emocional de Bisquerra (2009) enfocada hacia la mejora de la conciencia emocional, la regulación emocional, la autonomía emocional, las competencias sociales y las habilidades para la vida.

Tal y como se observa en la figura 1 los medios para conseguir la educación integral son el aprendizaje del deporte y la competición. Esta última es un medio excelente en la medida que pone en juego todas las competencias socioemocionales. También, en torno al deporte, se utilizan acciones de voluntariado o de carácter solidario (por ejemplo, 3x3 en donde hay recogida de alimentos, productos de higiene y/o material escolar), la metodología de aprendizaje-servicio y talleres para trabajar hábitos saludables y contenidos específicos de educación socioemocional (conocimiento de emociones, alfabetización emocional, técnicas de autocontrol emocional, etc.). La participación y formación de las familias es otro medio que suma para conseguir la educación integral a través del deporte, desde sus expectativas y responsabilidades se realizan diferentes actividades con ellas. Finalmente, el proyecto incorpora el deporte inclusivo para el desarrollo de las competencias socioemocionales. En la instalación deportiva se simultanean entrenamientos con asociaciones con discapacidad intelectual lo que permite realizar una serie de actividades de manera conjunta.



Figura 1. Objetivo general, medios y metodología de la LFV-UCLM.

Los principios metodológicos para conseguir la meta de educación integral se centran en generar climas óptimos de aprendizaje. La diversión tiene un especial protagonismo para conseguir los aprendizajes planteados a partir de la valoración inicial (figura 1). En esta línea motivacional, las actividades que se programen deben estar orientadas hacia la búsqueda de la autonomía, para que se relacionen entre ellos y con la intención de que sean conscientes de sus aprendizajes, de sus mejoras, que tengan sentimiento de ser competentes y de que con dedicación y esfuerzo pueden mejorar.

Como se ha mencionado, uno de los métodos que utilizamos para el desarrollo de las competencias socioemocionales es el aprendizaje-servicio (ApS). Puig, Batlle, Bosch y Palos (2007) lo definen como una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado en que los participantes se forman al trabajar sobre necesidades reales del entorno con el objetivo de mejorarlo. El ApS es un método que se viene desarrollando principalmente en el ámbito escolar y universitario. Los beneficios son numerosos en los jóvenes, centros educativos y en la comunidad (Batlle, 2013; Gijón, 2015; Uruñuela, 2018). Este método "constituye una excelente forma de vincular el aprendizaje al mundo real y de trabajar de forma activa muchas competencias básicas que capacitarán a los alumnos para desenvolverse en la vida, que es uno de los objetivos esenciales que se asumen desde la perspectiva neuroeducativa" (Guillén, 2017, 213).

En el contexto de las escuelas deportivas sí que consta que existen muchas experiencias de voluntariado, por ejemplo, recoger alimentos para ONGs, visitas a hospitales o residencias de ancianos. Se trata de actividades solidarias, de gran valor, pero que se realizan sin un planteamiento deliberado para conseguir aprendizajes relacionados con los programas de las escuelas deportivas. En estos entornos deportivos, las iniciativas de ApS, en donde aprendizaje y servicio a la comunidad se unen, son escasas. Es por este motivo que el planteamiento desde LFV-UCLM se entiende como innovador, siendo nuestro interés ser ejemplo del uso de una excelente herramienta para la educación integral en un contexto idóneo como son los clubes deportivos. Así, atendiendo a necesidades de carácter social cercanos a nuestro entorno y con el fin de intervenir para darles respuesta, nos planteamos proyectos en donde niños y/o adolescentes trabajen contenidos de nuestro plan educativo tales como la empatía, la solidaridad, el establecimiento de objetivos, el respeto, la responsabilidad, la autoconfianza, la autonomía, la cooperación y la búsqueda de ayuda.

2. Metodología

2.1. Origen de la experiencia, objetivo y agentes implicados

El voluntariado y la metodología de aprendizaje-servicio se contemplan en el proyecto educativo de LFV-UCLM como alternativas al propio deporte para el desarrollo de las competencias socioemocionales (establecimiento de objetivos, responsabilidad, cooperación, empatía, solidaridad). Con la intención de conocer necesidades de

carácter social que se puedan concretar en acciones de voluntariado o como proyectos ApS realizamos visitas a entidades públicas, asociaciones y ONGs. En estos encuentros, una ejecutiva de Cruz Roja nos planteó la posibilidad de colaborar con la Fundación Khanimambo. Se trata de una fundación que tiene como objetivo ofrecer a los niños de Praia de Xai-Xai (Mozambique) que viven en condiciones de pobreza recursos para mejorar su calidad de vida. La ejecutiva de Cruz Roja había estado allí cooperando por lo que conocía muy bien su proyecto y sus necesidades. Además, se daba el caso que en la Fundación las actividades físico-deportivas gozan de un gran protagonismo, por lo que se pensó que ese podría ser un motivo para conectar los dos proyectos educativos. A partir de esta propuesta aceptamos el reto de colaborar y además haciéndolo mediante un proyecto utilizando el método de ApS. Los chicos del club trabajarían los valores que definen su identidad (contenidos de aprendizaje), a la vez que se hacía una acción con el objetivo de mejorar las condiciones para la práctica deportiva de los niños de la Fundación.

2.2. Objetivo

Desarrollar valores relacionados con la identidad del club LFV-UCLM (solidaridad, empatía, cooperación y responsabilidad) en un grupo de adolescentes mediante la organización de una jornada recreativa deportiva para obtener fondos que ayuden a la mejora de las instalaciones deportivas de la Fundación Khanimambo.

2.3. Agentes implicados

Además de 19 adolescentes, 4 educadores y la Fundación Khanimambo, se ha implicado a las familias de La Fábrica de Valores, a la Facultad de Ciencias del Deporte de la UCLM, asociaciones con discapacidad intelectual de la ciudad de Toledo, empresas relacionadas con la hostelería, Cruz Roja y Red Alimenta. En cuanto a los educadores, son los entrenadores del club, mayores de edad, todos tienen formación deportiva como técnicos de baloncesto y con amplia experiencia como entrenadores. Tres de ellos son graduados en Ciencias del Deporte y una es Diplomada de Magisterio con la especialidad en Educación Física.

2.4. Contextualización y participantes

Tal y como se ha mencionado en la introducción, LFV-UCLM es un proyecto educativo que se desarrolla alrededor de la Facultad de Ciencias del Deporte de la Universidad de Castilla-La Mancha. La experiencia que describimos está ubicada dentro de nuestro programa de educación socioemocional. En el deporte, el ejemplo de los entrenadores y de la familia es esencial en lo que a educación socioemocional se refiere. El devenir de los entrenamientos y especialmente de la competición, constituyen situaciones ideales para trabajar los contenidos de educación socioemocional. Además de utilizar los entrenamientos y partidos, en LFV-UCLM se programan conferencias, talleres, actividades de voluntariado y participación en proyectos de acción social con el objetivo de mejorar las competencias socioemocionales de nuestros deportistas. En lo que a proyectos de acción social se refiere, las propuestas se adaptan a las edades de

niños y jóvenes del club para que en cada etapa tengan oportunidad de trabajar los valores. En el caso del proyecto de aprendizaje servicio solidario “Una canasta, una sonrisa”, se diseñó para que participaran los grupos más mayores atendiendo a las tareas y responsabilidades que se requerirían. Participaron 19 adolescentes de 3º de ESO de los equipos cadetes masculino y femenino. La actividad fue coordinada por cuatro educadores, para su desarrollo se siguieron las fases que propone Palos (2015). En la figura 2 se muestran las fases con los aspectos más relevantes desarrollados en cada una de ellas.

Concreción de aprendizajes	Competencias socioemocionales que constituyen la identidad de LFV-UCLM: autonomía emocional (responsabilidad, automotivación), competencias sociales (cooperación, empatía) y habilidades para la vida (solidaridad).
Jornada de concienciación y propuestas de ideas	Organización de una jornada de concienciación y planteamiento de propuestas en la que participan los deportistas, familias y dos representantes de la Fundación Khanimambo.
Planificación estratégica	Planificación de la actividad detallando las tareas y responsabilidades del grupo de educadores y de adolescentes-familia.
Búsqueda de apoyos	Búsqueda del compromiso de diferentes entidades públicas y privadas para colaborar en el proyecto.
Difusión de la actividad y de la Fundación	Difusión del evento invitando a la participación a diferentes colectivos y asociaciones de la ciudad de Toledo.
Planificación operativa y seguimiento	Reunión con los deportistas para concretar los periodos de realización de las tareas y la forma de hacer el seguimiento.
Jornada recreativa “Una canasta, una sonrisa”	Puesta en marcha de la jornada recreativa. Participaron 200 personas en diferentes actividades: lanzamientos a canasta, partidos de baloncesto, merienda y mercadillo.
Celebración	La propia jornada recreativa, la sesión de evaluación y el día de la inauguración de la pista polideportiva en Praia de Xai-Xai
Evaluación	Sesión de evaluación mediante una puesta en común y respuesta a las preguntas: ¿qué te ha aportado la actividad?, ¿qué valores relacionados con la identidad del club has desarrollado?, ¿qué harías para mejorar esta iniciativa?

Figura 2. Descripción de las fases llevadas a cabo para desarrollar el proyecto

2.5. Concreción de aprendizajes

Una vez que aceptamos el reto de colaborar con la Fundación Khanimambo comenzamos con el diseño del proyecto. En primer lugar, definimos los aprendizajes de competencias socioemocionales que queríamos desarrollar en las deportistas relacionadas con la identidad de LFV-UCLM. Tomando como referencia el modelo de Bisquerra (2009) nos centramos en la autonomía emocional (responsabilidad,

automotivación), competencias sociales (cooperación, empatía) y habilidades para la vida (solidaridad). La planificación tendría una primera fase de concienciación mediante una charla informativa en donde además surgirían ideas para poder obtener fondos. A partir de las ideas que se recogieran se pondrían en marcha una serie de acciones que deberían concretarse en una jornada recreativa.

2.6. Jornada de concienciación y propuestas de ideas

Con la intención de concienciar, sensibilizar y obtener ideas se organizó una sesión con dos representantes de la Fundación Khanimambo un mes antes de la fecha seleccionada para el evento. En una primera parte se les explicó dónde estaba ubicada esta Fundación, cuáles eran sus objetivos, qué tipo de actividades se realizan y qué necesidades tienen. Uno de los representantes era un joven que se educó en la Fundación y que en la actualidad se encuentra en España haciendo estudios de Formación Profesional. Los adolescentes y familiares que asistieron a esta sesión conocieron de primera mano lo que se hace en la Fundación Khanimambo. Después de la introducción, los educadores formularon la pregunta a los asistentes sobre cómo se podía colaborar con ellos para obtener fondos que redundaran en sus proyectos, en concreto para construir y equipar una pista polideportiva. Surgieron muchas propuestas protagonizadas por los miembros de los equipos cadetes y se seleccionaron aquellas que eran más fáciles de realizar. En concreto se pensó en organizar una competición de lanzamientos a canasta en donde los lanzamientos conseguidos fueran patrocinados por personas o entidades aportando una cantidad de dinero, también se pensó en organizar un mercadillo y merienda solidaria junto con una grada cero para que pudieran participar mediante donaciones aquellas personas o entidades que estuvieran interesadas.

2.7. Planificación estratégica

Después de la jornada de concienciación y de propuestas, los educadores (entrenadores) mantuvieron una reunión con la intención de planificar la actividad. Para ello se definieron las actividades que se iban a realizar y quien se encargaría de llevarlas a cabo, así como la distribución temporal de cada una de las actividades. En esta reunión se le dio nombre al proyecto y se distribuyeron las tareas de la siguiente manera: el grupo de educadores se encargaría de la coordinación general, de dar publicidad del evento a través de las redes sociales y mediante notas de prensa, solicitar las instalaciones y material necesarios y finalmente de buscar patrocinadores; el grupo de adolescentes junto con sus familias se encargarían de operativizar el concurso de lanzamientos a canasta, la merienda y mercadillo solidario.

2.8. Búsqueda de apoyos

Una de las primeras tareas fue buscar apoyos para el proyecto. Para ello nos dirigimos a diferentes entidades y asociaciones. De todas ellas concretaron su compromiso la Facultad de Ciencias del Deporte de la Universidad de Castilla-La Mancha aportando una cantidad de dinero para que se pudieran realizar camisetas y a su vez venderse

en el mercadillo solidario. También participaron un Obrador muy conocido en la ciudad de Toledo, una empresa de catering y la asociación APACE de Toledo que trabaja con personas con discapacidad intelectual y física. Estos colaboraron aportando alimentos y bebidas para la merienda solidaria.

2.9. Difusión de la actividad y de la Fundación

Paralelamente a la búsqueda de apoyos se daba difusión al evento invitando a la participación a diferentes colectivos y asociaciones de la ciudad de Toledo, difundándose el evento por redes sociales y medios de comunicación. En este sentido, el hecho de pertenecer el proyecto LFV a la UCLM favoreció el que la difusión de la actividad fuera a mayor escala.

2.10. Planificación operativa y seguimiento

Dos semanas antes del evento, aprovechando una jornada de voluntariado que realizamos para recoger alimentos en la campaña de navidad, nos reunimos con los y las cadetes para informales sobre las tareas que debían realizar, distribuir responsabilidades, establecer los periodos de realización y la forma de hacer el seguimiento. En este caso, el seguimiento se haría en las sesiones de entrenamiento, en donde los educadores tenían la posibilidad de preguntar y aclarar sobre todo lo relacionado con la organización del evento. Paralelamente, el seguimiento también se iba haciendo mediante un grupo WhatsApp. La semana anterior a la jornada recreativa, los y las cadetes se encargaron de explicar la actividad a todos los grupos que conforman La Fábrica de Valores. Al inicio de los entrenamientos les detallaban en qué consistían la actividad y los animaban a participar. En esa misma semana, conociendo los participantes al evento y detallados los recursos materiales y humanos los educadores definieron la planificación operativa de la jornada recreativa solidaria. En el entrenamiento previo al evento, los cadetes seleccionaron las actividades donde finalmente estarían presentes y se detallaron sus funciones.

2.11. Jornada recreativa “Una canasta, una sonrisa”

La jornada recreativa tuvo lugar por la tarde en el polideportivo del Campus de la Fábrica de Armas, la duración fue de 3 horas. Alrededor de 200 personas participaron distribuyéndose en el concurso de lanzamientos a canasta, en la merienda o en el mercadillo solidario. Se citó al grupo de cadetes con antelación para que ayudaran a colocar el material y para ubicarse con antelación en el puesto asignado. La primera actividad que se desarrolló fue la del concurso de lanzamientos a canasta. Los participantes fueron distribuidos en diferentes zonas del polideportivo donde eran recibidos por los y las cadetes que se encargaban de coordinar la actividad. Cada participante tenía que realizar 5 series de 5 lanzamientos a canasta en zonas previamente establecidas. Las canastas y las distancias se adaptaron en función de las edades y capacidades de los participantes. En la jornada participaron desde niños con cuatro años hasta adultos. También participaron personas con discapacidad intelectual y física pertenecientes a diferentes asociaciones de la ciudad de Toledo. Por cada

canasta que se conseguía se obtenía una cantidad de dinero que el participante había fijado con su patrocinador o patrocinadores. El seguimiento de la actividad se hacía con una ficha diseñada a tal efecto y cuando se finalizaba se hacía la aportación económica a la sección de tesorería del evento. Una vez finalizada la actividad de lanzamientos a canasta, se jugaron partidos de baloncesto para a continuación comenzar la merienda y mercadillo solidario. Los y las cadetes que se responsabilizaron en estas actividades se encargaban de atender a las personas interesadas y vender los productos. Todo era supervisado por los educadores. Al evento asistieron personas vinculadas a la Fundación Khanimambo y representantes de una entidad bancaria que hizo una aportación económica en la grada cero. Los alimentos sobrantes se donaron a una ONG que se encarga de distribuir alimentos a familias con dificultades económicas.

2.12. Celebración

En los proyectos de aprendizaje-servicio una fase importante del mismo es la celebración de los resultados. En este sentido, han sido varios los momentos de celebración. En primer lugar, la realización de la propia actividad. Se trataba de una actividad lúdica, recreativa en donde el propio desarrollo de la actividad favorecía la celebración de los resultados que se obtenían mediante las aportaciones económicas de la gente, ya fuera en el concurso de lanzamiento o en la merienda y mercadillo solidario. Asimismo, el tener conocimiento de la aportación económica de la entidad bancaria en la grada 0 fue motivo de alegría para todos los participantes del evento. También se celebraron los resultados en la jornada de evaluación que se realizó y que seguidamente detallaremos. Finalmente, cuatro meses después del evento, conectamos con la Fundación para inaugurar la pista polideportiva que se había construido en la instalación de Mozambique producto de diferentes donaciones. Desde la Fundación nos querían hacer partícipes de su alegría y querían mostrar su agradecimiento. Mediante Skype pudimos ver como alrededor de 500 personas disfrutaban con su nueva instalación polideportiva. Se jugaron partidos de fútbol, voleibol y baloncesto que desde Toledo pudimos ver y disfrutar. Nuestros cadetes se presentaron y pudieron recibir el agradecimiento directo de los coordinadores del proyecto y de alguno de los jóvenes de Khanimambo.

2.13. Evaluación

La reflexión de la actividad y evaluación de los aprendizajes con los cadetes se realizó a la semana siguiente de la jornada. Para ello se diseñó un documento que debían rellenar individualmente y que recogía información relacionada con los objetivos de aprendizaje del proyecto. En una primera parte debían concretar las acciones en las que habían colaborado (participante y/o colaborador en el concurso de lanzamientos, aportación de alimentos y/u objetos para venderlos, si había preparado la comida en casa, difusión del evento entre sus amigos, participación en la coordinación del evento, etc.). El segundo apartado consistía en responder a una pregunta abierta sobre lo que le había aportado la actividad, para qué le había servido. Otra pregunta

hacía referencia a los aspectos a mejorar y finalmente, atendiendo a los valores que identifican al club, debían indicar cuáles habían desarrollado y además debían explicar la manera en la que lo habían conseguido desarrollar. Antes de hacer el cuestionario se reflexionó de manera abierta, se les agradeció su participación e implicación, se hizo referencia a la gran acogida que tuvo el evento, al dinero que se había recogido y se les transmitió las felicitaciones que desde determinadas asociaciones nos habían llegado. Participaron en la evaluación 19 adolescentes. Los resultados fueron los siguientes.

¿Qué te ha aportado la experiencia?

8 hicieron mención a la "Satisfacción personal ayudando a otras personas"; a 4 les ayudó a "Ser mejor persona" y a "Valorar mejor las cosas"; a 3 de ellos les aportó el "Compartir" y a 2 el "Ser más solidario", "Organizarme", "Motivación para ayudar a los demás" y "Aprender a ayudar a otras personas". El resto de las aportaciones que mencionaron por el hecho de haber participado en la experiencia fueron: "Mejorar la empatía", "Sentirme importante", "Conocer gente", "Mejorar la amistad", "Respeto por otros" y "Conocer la positividad de las personas con capacidades diferentes".

¿Qué valores has desarrollado?

Las frecuencias de los valores que mencionaron y que están relacionados con la identidad de LFV-UCLM se muestra en la figura 3, destacando el valor solidaridad y el valor disfrute. Este lo consideramos muy importante como base, como clima emocional que favorece los aprendizajes.

Figura 3. Valores desarrollados y su frecuencia

Mejoras que proponen

Aumentar la participación; hacer otras actividades (lotería, partidos cobrando entrada, concurso de mates, fiesta); que representantes de la Fundación cuenten el proyecto a los asistentes; mayor coordinación en el mercadillo; dividirlo en dos jornadas y poner música.

3. Conclusiones y reflexiones finales

- Las escuelas deportivas constituyen un marco inigualable para el desarrollo de las competencias socioemocionales ya que cuentan con el valor añadido que son muchos y motivados los niños y jóvenes que participan en los programas deportivos organizados. Se trata de un ámbito educativo excelente que no se debería desaprovechar. La Fábrica de Valores-UCLM es un intento de conseguirlo y la experiencia "Una canasta, una sonrisa" es una muestra de ello.

- Esta experiencia práctica e innovadora que hemos desarrollado en un clima de diversión ha permitido que los adolescentes participantes sientan una satisfacción personal ayudando a otras personas, un sentimiento que pensamos habrá tenido su influencia positiva en la autoestima, de gran valor en la etapa de la pubertad. También les ha ayudado a ser mejores personas, algo que conecta con la identidad de LFV-UCLM: "Mejores personas hacen mejores equipos".
- Los participantes han desarrollado la función ejecutiva de flexibilidad cognitiva buscando soluciones a los problemas planteados y poniendo en juego la empatía, la solidaridad y la cooperación.
- Consideramos que algunas de las numerosas acciones de voluntariado que se vienen haciendo en las escuelas y clubes deportivos de España se podrían configurar siguiendo una metodología de aprendizaje-servicio para hacer más consistentes los aprendizajes de las competencias socioemocionales.
- Las principales dificultades con las que nos hemos encontrado han sido la falta de experiencia de los educadores a la hora de trabajar con esta metodología; encontrar momentos de encuentro fuera de los entrenamientos para que se coordinaran los adolescentes; la falta de iniciativa y de cooperación de algunos participantes en determinados momentos del proyecto, motivo este que dificultó el seguimiento de la actividad; la concreción de un instrumento de evaluación que nos permitiera obtener datos más fiables.

Referencias bibliográficas

Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis.

Batlle, R. (2013). *El aprendizaje-servicio en España: el contagio de una revolución pedagógica necesaria*. PPC.

Castaño, I. (2015). La necesidad de un cambio metodológico en secundaria. *Cuadernos de Pedagogía*, 455, 72-76.

Coackley, J. (2016). Positive youth development through sport: myths, beliefs and realities. En N. L Holt (Ed.), *Positive youth development through sport: second edition* (pp. 21-33). Routledge.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2019). *Getting into the game: Understanding the evidence for child-focused sport for development, Summary Report*. Oficina de Investigación de UNICEF-Innocenti, Florencia.

https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/comunicacion/Entrar_en_el_juego.pdf.

Gijón, M. (2015). El aprendizaje servicio es una pedagogía del compromiso cívico. En J. Puig (coord.): *11 ideas clave. ¿Cómo realizar un proyecto de aprendizaje-servicio?* Graó.

Guillén, J. C. (2017). *Neuroeducación en el aula. De la teoría a la práctica*. Create Space.

Informe 2016: Actividad Física en niños y adolescentes en España. Fundación para la investigación nutricional. <https://www.activehealthykids.org/wp-content/uploads/2016/11/spain-report-card-long-form-2016.pdf>.

Marina, J. A. y Pellicer, C. (2015). *La inteligencia que aprende. La inteligencia ejecutiva explicada a los docentes*. Santillana.

Palos, J. (2015). Los proyectos de aprendizaje servicio siguen etapas bien establecidas y han de estar abiertas a cambios imprevistos. En J. Puig (coord.): *11 ideas clave. ¿Cómo realizar un proyecto de aprendizaje-servicio?* Graó.

Puig, J. M., Batlle, R., Bosch, C. y Palos, J. (2007). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Octaedro.

Tejero-González, C. M. (2016). Sobre la importancia del deporte como acción política: Razones y medidas de gobernanza. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 31 (11), 3-6.

Uruñuela, P. (2018). *La metodología del Aprendizaje-Servicio*. Narcea.

Percepciones sobre el aprendizaje-servicio en profesores en formación

Katherina Acosta

Universidad de Tarapacá, Chile.

Resumen

El aprendizaje-servicio se considera como una metodología activa participativa cuyo objetivo es enriquecer el aprendizaje junto con la comunidad, promoviendo los valores cívicos, participación y responsabilidad ciudadana. El presente artículo tiene como propósito analizar las percepciones que emergen respecto al aprendizaje-servicio en 19 estudiantes pertenecientes a las carreras de Educación Parvularia y Pedagogía en Educación Básica de una universidad ubicada al norte de Chile. El campo de acción del proyecto ejecutado se sitúa en el trabajo con niños institucionalizados en una de las residencias del ex Servicio Nacional de Menores (SENAME, CHILE) durante 6 meses y en el marco de la práctica docente. Se realiza un estudio exploratorio y se suministra un cuestionario de autoinforme. Respecto a las competencias, capacidades y habilidades desarrolladas, se perciben con alto valor los comportamientos profesionales éticos que emergen de la experiencia. Paralelamente, los resultados destacan el alto valor que le otorgan las estudiantes a la formación de competencias de carácter cívico-social y los principios éticos de la profesión para la que se están preparando y que son atribuidos al compromiso social de la universidad.

Palabras clave

Aprendizaje-servicio, percepciones, práctica reflexiva, profesores en formación.

Fecha de recepción: 2/II/2022

Fecha de aceptación: 23/III/2022

Percepcions sobre l'aprenentatge servei en professors en formació

Resum

L'aprenentatge servei es considera una metodologia activa participativa que té com a objectiu enriquir l'aprenentatge juntament amb la comunitat, promovent els valors cívics, la participació i la responsabilitat ciutadana. Aquest article té com a propòsit analitzar les percepcions que emergeixen respecte a l'aprenentatge servei en 19 estudiants pertanyents a les carreres d'Educació Parvulària i Pedagogia en Educació Bàsica d'una universitat ubicada al nord de Xile. El camp d'acció del projecte executat se situa en el treball amb nens institucionalitzats en una de les residències de l'exServei Nacional de Menors (SENAME, CHILE) durant 6 mesos i en el marc de la pràctica docent. S'ha fet un estudi exploratori i s'ha subministrat un qüestionari d'autoinforme. Pel que fa a les competències, capacitats i habilitats desenvolupades, es perceben amb alt valor els comportaments professionals ètics que emergeixen de l'experiència. Paral·lelament, els resultats destaquen l'alt valor que els estudiants atorguen a la formació de competències de caràcter civicosocial i els principis ètics de la professió per a la qual s'estan preparant i que són atribuïts al compromís social de la universitat.

Paraules clau

Aprenentatge servei, percepcions, pràctica reflexiva, professors en formació.

Perceptions of service-learning among teachers in training

Abstract

Service-learning is considered an active participatory methodology whose objective is to enrich learning jointly with the community, promoting civic values, participation, and civic responsibility. This article aims to analyze the perceptions that emerge regarding service learning in 19 students belonging to the careers of Kindergarten Education and Basic Education Pedagogy of a university located in the north of Chile. The field of action of the executed project is located in the children institutionalized in one of the residences of the former *National Service for Minors* (SENAME, CHILE) for 6 months and within the framework of the teaching practice. An exploratory study is carried out, and a self-report questionnaire is provided. Regarding the competences, capabilities, and skills developed, the ethical professional conducts that emerge from the experience are perceived with high value. Alongside, the results highlight the extraordinary value given by students to the formation of civic-social competencies and the ethical principles of the profession for which they are preparing and attributed to the university's social commitment.

Keywords

Service-learning, perceptions, reflective practice, teachers in training.

1. Introducción

Actualmente las grandes metas en la educación superior plantean grandes debates en torno a qué tipo de enseñanza favorece el aprendizaje significativo en los estudiantes. Según la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible la universidad no debe limitarse solo a generar conocimientos disciplinares sino también a preparar profesionales que promuevan el cambio social utilizando sus conocimientos para solucionar necesidades sociales y ambientales. En ese marco, el aprendizaje-servicio (en adelante ApS) ha sido una metodología de enseñanza-aprendizaje ampliamente empleada en algunos países como España, México, Argentina, Brasil, Colombia y Chile (Cecchi, 2006; Barrios et al, 2012; Pellicer, 2014) extendiendo su alcance de forma particular en la educación superior. No obstante, la investigación en relación al impacto del ApS en la formación inicial docente sigue siendo muy escasa, aun cuando previamente se ha difundido el desarrollo profesionalizador del alumnado, los beneficios para el resto de las agentes participantes en el proceso de ApS, el profesorado, los socios comunitarios, la comunidad social y la propia universidad.

El ApS se ha convertido en un movimiento de innovación educativa que se plantea como una "propuesta que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un único proyecto bien articulado en el que los participantes aprenden a la vez que trabajan en necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo" (Puig et al., 2006, 20). En esta forma de enseñanza son fundamentales dos componentes: por un lado, la eficacia y la calidad de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales ligados al currículum; por otro lado, el servicio y la labor voluntaria que desemboca en la transformación de la comunidad (Francisco y Moliner, 2010) fomentando así el desarrollo de competencias sociales y cívicas junto con el ejercicio activo de la ciudadanía. En este marco, se emplea el conocimiento para mejorar algo en y para la comunidad (Puig et al., 2006). Vale decir, se pretende enseñar y aprender desde una lógica didáctica y una ética pedagógica inclusiva, provocando un impacto en la comunidad local (García y Cotrina, 2016).

En ese sentido, consideramos que el ApS se constituye como un método más allá de la idea clásica de la pedagogía activa (aprender haciendo), porque se aprende de y sobre los problemas actuales de la sociedad con el fin de mejorarla dentro de un marco contextualizado y real. Al respecto, Batlle (2013) plantea que el ApS combina los dos elementos que dan el nombre a la metodología, por un lado, asentado en una propuesta didáctica experiencial orientada desde la premisa de "aprender haciendo" (Dewey, 1975) y, por otro lado, basada en la metodología de proyectos formulada por Kilpatrick en el ejercicio solidario del aprendizaje que procura dar respuesta a una necesidad real. En definitiva, es posible afirmar que el ApS contribuye al desarrollo de la solidaridad como pedagogía, la didáctica como servicio y es un espacio en donde se ponen en juego elementos nucleares de la educación en el que se construyen aprendizajes relevantes vinculados a un servicio social.

Desde otro ángulo, referiremos a las competencias como aquellas que son conductoras del proceso educativo. Para ello se considera el concepto acuñado por la CNA (2015) en la que se conceptualiza como la capacidad de un individuo para movilizar, tanto sus recursos internos (conocimientos, habilidades y actitudes), como aquellos externos disponibles en el entorno de su área de desempeño, para solucionar problemas complejos que se presenten en el desarrollo de su profesión o actividad. Además de las competencias transversales o genéricas comprendidas como un conjunto integrado de conocimientos, habilidades y actitudes, transferibles a una gran variedad de funciones y tareas, sin corresponder a una disciplina en particular.

Es conveniente subrayar que cuando nos referimos a niños institucionalizados (en adelante NN) se alude al caso de la población infantil y juvenil chilena en condición de vulnerabilidad que son acogidos por el ex Servicio Nacional de Menores (SENAME fundado en 1979), ahora Mejor Niñez (a partir del 1 de octubre 2021), el cual tenía el propósito de acoger a los niños en condición de abandono, violencias, maltrato y otro tipo de situaciones que los mantengan en un estado de riesgo. El apoyo a los niños es vigente hasta que cumplen su mayoría de edad, en la que se considera que poseen las habilidades para llevar a cabo su adultez. Aun así, su egreso resulta deficiente porque no han logrado implementar adecuadamente las competencias orientadas a su vida adulta (Rodríguez, 2014).

En función de lo planteado, la presente investigación está circunscrita en el marco de la formación inicial docente del profesorado de básica y educadores de Párvulos, por lo que releva, en este sentido, las competencias socio-personales, que se consideran como un aspecto importante en el logro de los aprendizajes de los estudiantes como también en la construcción de ambientes o entornos armoniosos, responsivos, sensibles y bien tratantes (Goleman, Boyatzis, y McKee, 2002).

El estudio también se enmarca dentro del ámbito de las percepciones, que tienen la función de realizar abstracciones mediante las cualidades que definen lo esencial de la realidad externa (Oviedo, 2004) y cuya definición alude a la sensación interna que emerge de una impresión material realizada por los sentidos. En ese ámbito, el presente estudio busca describir las percepciones que emergen sobre el ApS en una muestra de educadores de Párvulos y profesorado de educación básica en formación inicial respecto a la implementación de experiencias de trabajo mediado por tecnologías digitales con niños institucionalizados.

2. Método

El presente estudio se enmarca en un diseño mixto y descriptivo realizado durante el año 2021 en condiciones de virtualidad. Tras la intervención del proyecto se aplicó el cuestionario adaptado de Costa-Paris et al. (2018) referente a percepciones sobre el aprendizaje-servicio. A cada una de las estudiantes se les administró el cuestionario de autoinforme, entregando de forma voluntaria el consentimiento informado correspondiente. La muestra estuvo compuesta por 9 educadoras de párvulo y 10 docentes de educación básica en formación (5 de primer año, 5 de segundo año, 2 de

tercer año y 7 de cuarto año).

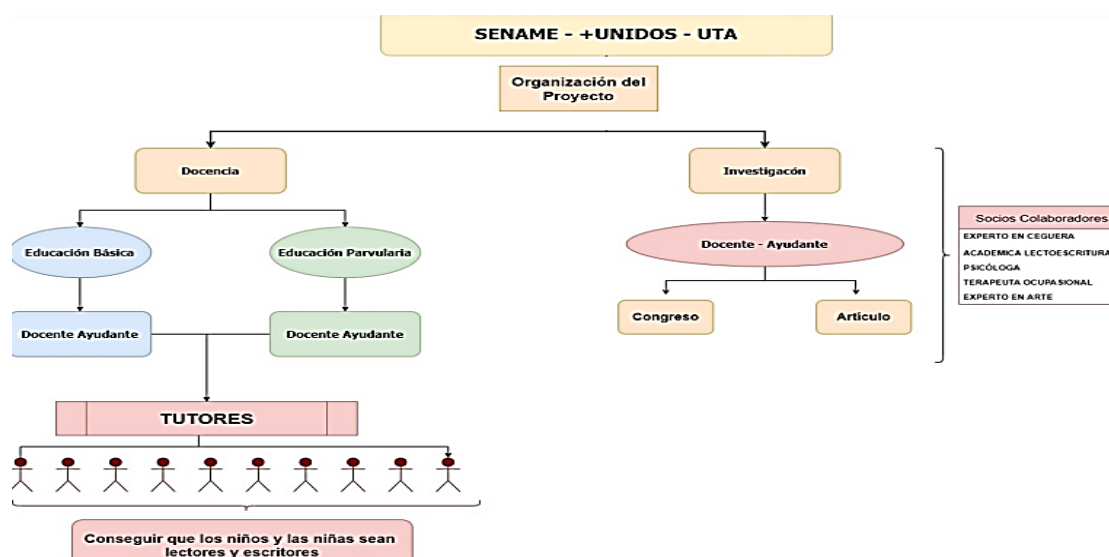
De la versión original del cuestionario de Costa-Paris et al. (2018) de 39 ítems se tomaron y adaptaron 20 y se adicionaron 3 de respuesta abierta, categorizando tres dimensiones respecto a las percepciones: a) habilidades y actitudes; b) actitudes sociales y cívicas y c) compromiso social de la universidad. Los formatos de respuesta de las primeras 20 preguntas consisten en preguntas cerradas tipo Likert de cinco opciones: Totalmente de acuerdo (5), De acuerdo (4), Neutral (3), En desacuerdo (2) y Totalmente en desacuerdo (1). Para el análisis cuantitativo de los datos se utilizó la estadística descriptiva a través del software SPSS versión 24.

En una segunda instancia, además de las preguntas tipo Likert agregamos tres de respuesta abierta para el análisis de contenido: ¿Cuáles son sus impresiones u opiniones respecto de su participación en el proyecto?; Respecto de su participación en el proyecto ¿Qué aspectos considera que fueron los más significativos a propósito de su formación como educadora o docente?; ¿Cuáles considera que son los aprendizajes más relevantes que ha alcanzado durante la etapa propedéutica del proyecto?

2.1. Descripción de la experiencia

Una vez coordinado cada uno de los actores del proceso, se inició la etapa de formación y profundización a los estudiantes seleccionados en temas asociados a Trauma Complejo, Neurodesarrollo, Desarrollo socioafectivo del educador, Comprensión Lectora, Desarrollo socioafectivo, y Aprendizaje-Servicio, a fin de su desempeño como tutoras de los niños (ver figura 1).

Figura 1. Coordinación del Equipo del Proyecto Yo sí



En relación a las carreras de pedagogía, la Universidad de Tarapacá ha asumido un rol

protagónico en relación con la vinculación y extensión de sus procesos formativos hacia la comunidad en general (Villalobos et al., 2021). En ese marco, el equipo de tutores UTA se compuso de 19 estudiantes en total (Educación Parvularia y Educación Básica) quienes atendieron a un total de 11 NN de la Residencia Familiar. Fueron liderados por dos tutoras instructoras, que contaban con mayor experiencia en este tipo de asistencia y acompañamiento. Con la intención de desarrollar un trabajo personalizado se definieron duplas de tutoras UTA (1 EP y 1 EB) quienes a la vez se acompañaron de las duplas psicosociales de la misma residencia a fin de mantener comunicación fluida entre los diferentes tutores. Una vez definida la organización y desarrollada la capacitación, se definió la metodología de trabajo. Cabe hacer notar, que físicamente las tutoras UTA estaban ubicadas a 2.000 km de distancia de los NN por lo que fue altamente relevante seleccionar cuidadosamente los materiales y la herramienta de comunicación. Las sesiones se llevaron a cabo sincrónicamente con cada NN.

El primer acercamiento fue a través de tarjetas y saludos que las tutoras enviaron en formato impreso a la residencia familiar, el factor sorpresa fue determinante para despertar interés y motivación en los NN que participaron en las sesiones de acercamiento. Posteriormente, se coordinaron sesiones de trabajo entre las tutoras UTA y cuidadoras de la residencia familiar para apoyar y generar lazos de confianza con los tutorados. Las reuniones de coordinación entre la directora del proyecto y la administración de la residencia familiar fue un factor determinante y un requerimiento permanente, para mantener el contacto y comunicación efectiva con la residencia. Por su parte, las duplas de tutoras UTA desarrollaron inicialmente un acercamiento con cada NN generando un sentido de compromiso y responsabilidad al servicio de los mismos.

3. Resultados

El cálculo del coeficiente de fiabilidad (alfa de Cronbach) encontrado, 0,84, indica una buena consistencia interna respecto a la confiabilidad del instrumento aplicado. A continuación, las tablas 1 y 2 muestran los resultados obtenidos a partir de la aplicación del cuestionario, la media que obtuvo sobre cada pregunta y la desviación típica.

Tabla 1. Media y desviación de las percepciones de los estudiantes en relación con las capacidades y habilidades desarrolladas con el aprendizaje-servicio

	Media	Desviación Típica
Participación activa	4,5	0,6
Trabajo en equipo	4,7	0,4
Resolución de problemas y toma de decisiones	4,5	0,5
Capacidad crítica	4,6	0,5

Aprendizaje autónomo	4,4	0,5
Iniciativa, espíritu emprendedor y liderazgo	4,7	0,4
Comportamientos profesionales éticos	4,9	0,3

Tabla 2. Media y desviación de las percepciones de los estudiantes en relación con actitudes sociales y cívicas puestas en práctica con el aprendizaje-servicio

	Media	Desviación Típica
He trabajado en colaboración con los demás	4,6	0,5
He compartido con los demás algo mío	4,3	0,7
Considero que he podido participar en la consecución del bien común	4,4	0,6
Me ha servido para considerar que, como educadora o docente tengo una responsabilidad social	4,6	0,5
Me ha llevado a considerar que formo parte de una comunidad social	4,9	0,3
He podido escuchar opiniones distintas y dialogar sobre ello	4,7	0,4
Me ha permitido conocer una realidad o problemática social que no había considerado antes	4,6	0,8
He podido ayudar a mejorar una situación concreta	4	0,7

Respecto del conocimiento de sí mismo, los estudiantes perciben que la experiencia mediante ApS les permitió conocerse a sí mismos en su mayor crecimiento personal, control de emociones y la frustración:

“Aspectos como el respeto, paciencia, persistencia, amor y vocación”

En relación al equipo visibilizan que logran empatizar con otros:

“Ponerme en los zapatos de ese niño”

“Sigo buscando soluciones a las situaciones que se van presentando durante el proceso”

“Debe tener insertos en el docente y educadores que tengan una característica persistentes ya que si el sistema nos falla de forma constante”

En este punto advierten la importancia de la persistencia y control de la frustración

para el logro del objetivo más bien relacionado con la motivación al logro asociado al amor y cariño.

Paralelamente, al abordar el conocimiento social, el total de los tutores perciben el compromiso como un factor determinante en su trabajo. Algo semejante ocurre con el liderazgo:

“Pero me comprometo de nuevo cuando pienso en los niños yo creo en lo que estamos haciendo”

“He trabajado harto para entregarle una experiencia cálida de calidad y con sentido para él sus necesidades y sus intereses”

En dichos relatos manifiestan el compromiso con la tarea:

“He trabajado mucho con mi dupla colaborándonos mutuamente”

La colaboración, por su parte, es reconocida como factor relevante para el desarrollo del trabajo la que se caracteriza por una constante escucha activa:

“Cuento con el apoyo de mi dupla”

“Es muy significativo ayudar en los social, saber aceptar opiniones”

Otro punto dice relación con los motivos y consecuencias del trabajo realizado, por un lado, se reconocen como parte de un colectivo responsable de lo que acontezca en el medio y por otro el impacto que pueda tener su trabajo:

“Tenemos una deuda pendiente”

“Estoy aportando con un granito de arena”

Complementariamente, dan cuenta de la importancia que otorgan al desempeño de la profesión, lo que es relevante dado que dimensionan el impacto que pueda tener la actuación propia y personal de cada profesor y/o educador frente a su quehacer.:

“Como docente siento que tenemos el rol social muy importante ,tenemos el poder de cambiar mucha vida de formar a los futuros ciudadano del país”

“Nos hace ver cuán importante es nuestra profesión y también lo importante que es y fundamental dentro de la sociedad el ser docente”

Otra de las dimensiones (gestión de relaciones) reconoce mayoritariamente que vieron otra realidad social y en algunos casos desconocida. No obstante dos de los integrantes plantean que era una situación que deseaban indagar, les llamaba la atención, asimismo, estiman que les ha permitido desarrollar mayor conciencia en su desempeño profesional asociado a una mirada inclusiva:

“Ser más consciente de las actividades y la actitud que tomo frente a ellos”

“Conocer a los NN del SENAME fue algo muy gratificante para mi formación social”

Frente a escenarios diversos por ende manifiestan la importancia de tomar decisiones y de insertarse en realidades complejas. Ello podría dar cuenta del desarrollo de un liderazgo pedagógico inclusivo y atento a las características propias de cada integrante:

“Ser más consciente de la actitud frente a los NN”

“Toma de conciencia por una realidad compleja”

Respecto a las competencias profesionales, la capacidad de innovar y de adaptarse como condición para el desarrollo docente es lo que cobra mayor relevancia. En este punto en su mayoría perciben que el trabajo les desafió a buscar sistemáticamente nuevas propuestas y estrategias:

“Siempre estoy pensando cómo hacer una sesión más dinámica, integrando todos los elementos”

“Gestionar las actividades necesarias acorde a la edad y el afecto”

“Buscamos las mejores propuestas de trabajo para nuestro niño”

“Hemos aprendido junto a mi dupla a llevar a Nicolás por caminos que evitaran su desánimo por seguir y así continuar con nuestras sesiones”.

A la luz de sus impresiones se observa que visualizan características propias como la constante búsqueda para la atención pedagógica adecuada para el NN:

“Buscando constantemente nuevas ideas que sumen a la planificación de las sesiones”

“Buscamos las mejores propuestas de trabajo para nuestro niño”

O también se refieren a la capacidad de gestionar:

“Gestionar las actividades necesarias acorde a la edad y el afecto”

En lo referente al dominio de las tareas y destrezas requeridas en la profesión, prevalece la percepción de desafío en el desarrollo del trabajo pedagógico dada las constantes cambios en el proceder de los NN lo que obligaba al equipo a implementar planes diversos:

“Trabajo autónomo para preparar las sesiones”

“Nos desafió a demostrar en la práctica nuestros conocimientos”

Como también a indagar sobre los estados de cada NN:

“Aprender de las diferencias características de los niños y las niñas y el saber abordar situaciones que se presentan de improviso”

Aparecen conductas como autogestión, trabajo autónomo, compromiso, trabajo colaborativo,... aspectos que dan cuenta de la cantidad de condiciones que debían armonizar para lograr desarrollar su trabajo:

“Desafió a demostrar competencias como la autogestión, planificación, compromiso, esfuerzo y trabajo colaborativo”

“Poder trabajar colaborativamente con otra carrera para enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje”

Así mismo, resaltan la importancia de llevar a cabo un análisis profundo del estado emocional de los NN y lo asocian por un lado con el tipo de comportamiento de cada uno. Esto lo atribuyen como resultado de los talleres que se llevaron a cabo previamente al inicio del programa así también dan importancia al conocimiento y comprensión de la realidad de los NN en las residencias ya que será parte de la realidad laboral:

“Me ha servido mucho en cuanto a darme cuenta de que realidad me enfrentaré cuando egrese de la carrera”

Por lo que este conocimiento apertura un nuevo espacio en la visión pedagógica:

“El proyecto me ha abierto las puertas a encontrar otra visión de la pedagogía”

Finalmente, en alusión a la capacidad de trabajar en red, manifiestan que existen conexiones entre las personas, roles institucionales y valores y que existe interdependencia entre cada uno, otorgándole importancia en lo que corresponde perciben sobre la importancia de ayudar en forma integral:

“Ayudar no solo con conocimiento sino también valores y con mucho amor”

Además visualizan como fundamental ampliar la visión de la educación como un espacio que logra modificar o no la vida de una sociedad:

“Ampliar mi visión de cómo funciona todo y también de dónde vienen los errores más perjudiciales”

Reconocen la importancia de conocer la situación de NN en situación de riesgo ya que lo asocian a que será parte de la realidad educativa:

“Darme cuenta con que me encontraré cuando egrese.

Otro elemento no menos importante tiene relación con la percepción que observan los

estudiantes en relación al compromiso social de la universidad (tabla 3) en el cual el estudiantado considera como primera prioridad la formación ética junto a la competencia cívico-social facilitando los canales de participación a fin de atender las necesidades entendidas como oportunidades para aprender y desarrollar.

Tabla 3. Media y desviación de las percepciones de los estudiantes en relación con el Compromiso social de la universidad

	Media	Desviación Típica
Las necesidades/problemas de la sociedad son una oportunidad de aprendizaje	4,7	0,5
La universidad debe facilitar canales de participación en la sociedad	4,8	0,5
La universidad debe formar a sus alumnos en competencias de carácter cívico-social	4,9	0,3
La universidad debe transmitir al alumnado los principios éticos de la profesión para la que se están preparando	5	0,2
La participación en programas de servicio a la comunidad debería ser obligatoria para los estudiantes	3,8	0,8

4. Discusión y conclusiones

A la luz de los resultados es posible afirmar que el ApS permite a los docentes en formación conectar la teoría con la realidad circundante y enriquecer significativamente los aprendizajes. Esto permite profundizar y ampliar la comprensión de los diversos fenómenos en estudio. Ahora bien, en el marco de este estudio se observa que la implementación de esta metodología mediante el uso de tecnologías digitales viene a ser coherente por un lado con los estándares planteados por la CNA (2015) en relación con la capacidad de promover estrategias pedagógicas, demostrando aprendizajes y progresión de los estudiantes así como también, la articulación de las actividades de vinculación con el medio con las experiencias de aprendizaje y los efectos en el medio y en otro ámbito, con el modelo educativo de la UTA en el que se plantean la importancia de promover procesos de enseñanza que movilicen la construcción de aprendizajes significativos, autorregulado, cooperativo reflexivo, creativo y participativo, a fin de que los estudiantes sean capaces de hacer frente al futuro.

La institución espera que las distintas unidades o áreas se articulen y que influyan en la determinación de las condiciones de aprendizaje y progresión de los estudiantes mediante la capacidad de generar prácticas transferibles, ya sea para la vida universitaria y la inserción profesional. En ese sentido, se comprende que el ApS se presenta y proyecta como una metodología que promueve la adquisición de

conocimientos y el servicio a la comunidad (Costa-Paris et al., 2018), propiciando el desarrollo de competencias sociales y cívicas y el ejercicio activo de la ciudadanía entre aquellos que la practican (Martínez, 2008), clave de la solidaridad, ya que promueve los valores cívicos y una cultura emprendedora, favoreciendo una participación ciudadana responsable en la atención a las necesidades de la comunidad.

De forma general los resultados encontrados en el presente estudio coinciden con la investigación previa (Martínez, 2008; Campo, 2010; Arbués et al., 2018; Costa-Paris et al., 2018) al encontrar que gran parte de los participantes del proyecto (educadoras de párvulos y docentes de educación básica en formación inicial) otorgan una positiva valoración a su participación e implicación en la experiencia de ApS. Especialmente se percibe una alta valoración al rol social de la universidad, capacidades, habilidades y actitudes desarrolladas durante el proceso. En concreto, según lo señalado por los estudiantes en relación a las capacidades y habilidades desarrolladas por medio del aprendizaje-servicio, destacan el alto valor otorgado a los comportamientos profesionales éticos (tabla 1). A su vez, se observa que la metodología potencia aspectos importantes como el trabajo en equipo, la iniciativa, el espíritu emprendedor y el liderazgo. Se distinguen como parte de una comunidad social (ver tabla 2) por ser parte activa del proyecto y aprender mediante el ApS. Es decir, valoran significativamente su integración al mismo y la posibilidad de haber podido escuchar distintas opiniones y el diálogo abierto.

En relación con las actitudes sociales y cívicas puestas en práctica mediante el aprendizaje y servicio es importante resaltar los altos valores otorgados al rol de la universidad como transmisor de principios éticos de la profesión docente, así mismo, concuerdan que la institución debe cautelar en el plan formativo competencias de carácter cívico-social y facilitar canales de participación en la sociedad. No obstante, los resultados indican que en los encuestados no existe seguridad en relación que la participación en programas de ApS deban ser obligatoria (Stukas, Clary y Snyder, 1999).

Referencias

Arbués, E.; Ibarrola, S. y Naval, C. (2018). *En torno al impacto del aprendizaje-servicio en el alumnado universitario*. En C. Naval y E. Arbués (coord). *Hacer la Universidad en el espacio social*. Universidad de Navarra.

Barrios, S., Rubio, M., Gutiérrez, M. y Sepúlveda, C. (2012). *A-S como metodología para el desarrollo del pensamiento crítico en educación superior*. *Educación Médica Superior*, 26(4), 594-603.

Batlle, R. (2013). *¿Qué es el Aprendizaje-servicio y por qué nos interesa?* *Monográficos Escuela*, 4-5.

Campo, L. (2010). El aprendizaje servicio en la universidad como propuesta pedagógica. En M. Martínez (ed). *Aprendizaje-servicio y responsabilidad social de las*

universidades (81-91). Octaedro.

Cecchi, N. (2006). Aprendizaje servicio en educación superior. La experiencia latinoamericana. *Seminario Internacional Responsabilidad Social Universitaria: Aprendizaje Servicio*, 1-15. Disponible en http://www.ucv.ve/uploads/media/AS_en_ES_Nestor_Horacio_Cecchi.pdf

Comisión Nacional de Acreditación (2015). Glosario de términos complementarios criterios de acreditación de pregrado. En: <https://www.cnachile.cl/Documentos%20de%20Paginas/Glosario%20Pregrado.pdf>

Costa-París, A.; Naval, C.; Arbués, E. y Ibarrola-García, S. (2018). Perspectiva del alumnado universitario de sus prácticas de Aprendizaje-Servicio. En Martínez, V.; Melero, N.; Ruiz, E.; Sánchez, C. (eds.). *El Aprendizaje-Servicio en la Universidad. Una metodología docente y de investigación al servicio de la justicia social y el desarrollo sostenible*. Comunicación Social.

Dewey, J. (1975) *Educación y Democracia: Una introducción a la filosofía de la Educación*. Morata.

García, M. y Cotrina, M. (2016). Aprendizaje y servicio: una herramienta pedagógica inclusiva para vivir la transformación en el marco de la formación inicial del profesorado. En M. Fernández y N. alcaraz (eds). *Innovación Educativa. Más allá de la ficción* (pp. 175-187). Pirámide.

Goleman, D.; Boyatzis, R. y McKee, A. (2016). *El líder resonante crea más: El poder de la inteligencia emocional*. Plaza.

Martínez, M. (2008). *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*. Octaedro.

Oviedo, G. (2004). La definición del concepto de percepción en psicología con base en la teoría Gestalt. *Revista de Estudios Sociales*, 18, 89-96.

Pellicer, M. (2014) *Innovación en las aulas de formación profesional a través del diseño de una programación didáctica: El aprendizaje por servicio (APS)*. [Tesis de máster no publicada]. Universidad de las Palmas de Gran Canarias.

Puig, J. M.; Batlle, R.; Bosch, C. y Palos, J. (2006). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Octaedro.

Rodríguez, M. R. (2014). El Aprendizaje-Servicio como estrategia metodológica en la Universidad. *Revista Complutense de Educación*, 25(1), 95-113.

Stukas, A. A.; Clary, E. G. y Snyder, M. (1999). Service learning: Who benefits and why. *Social Policy Report*, 13(4), 1-23.

Villalobos-Iturriaga, I.; Acosta-García, K.; Jiménez-Sepúlveda, J. y Marambio-

González, J. (2021). Reflexiones sobre la práctica de tutoría en aula en la formación inicial de docentes de Educación Básica: zona extrema y contingencia sanitaria. *Transformar*, 2(3), 44-58.