



Talleres de expresión corporal en Educación Primaria: una experiencia de Aprendizaje-Servicio

Recepción: 15/03/2022 | Revisión: 10/05/2022 | Aceptación: 26/07/2022 | Publicación: 01/10/2022

 **Olatz BASTARRICA-VARELA**
Universidad del País Vasco
olatz.bastarrica@ehu.es
<https://orcid.org/0000-0002-3371-3694>

Miren ARIN-FERRÉ
Universidad del País Vasco
arinmiren98@gmail.com

Miriam LÓPEZ-COCA
Universidad del País Vasco
uniuniuni161@gmail.com

 **Judit MARTÍNEZ-ABAJO**
Universidad del País Vasco
judit.martinez@ehu.es
<https://orcid.org/0000-0002-8414-9819>

 **María Teresa VIZCARRA-MORALES**
Universidad del País Vasco
mariate.bizkarra@ehu.es
<https://orcid.org/0000-0002-9369-9740>

Resumen: Este trabajo surge de la detección de las necesidades de un centro de Educación Primaria en el que se ofertan dos talleres de expresión corporal realizados a través de la metodología Aprendizaje-Servicio. El objetivo principal de este trabajo es tomar conciencia de las oportunidades educativas que puede aportar el Aprendizaje-Servicio, tanto para el alumnado universitario como para una comunidad del entorno, y constatar las barreras principales y factores facilitadores para el desarrollo de estas propuestas. Para ello, dos alumnas del Grado de Educación Primaria, mención Educación Física, diseñaron talleres de Expresión Corporal vinculados a su Trabajo de Fin de Grado para alumnado de 1.º a 6.º de Educación Primaria con dificultades económicas para acceder a actividades extraescolares. Para recoger información, se utilizaron narraciones etnográficas e instrumentos de evaluación de los talleres, y cuestionarios de satisfacción para el equipo directivo y el alumnado universitario. Los resultados muestran que la experiencia gozó de buena acogida por parte de todas las personas implicadas en el proyecto, tanto la dirección del centro escolar como su alumnado, y se valoró como una iniciativa necesaria.

Palabras clave: Aprendizaje-Servicio; expresión corporal; educación primaria; narraciones etnográficas.



TALLERS D'EXPRESSIONI CORPORAL EN EDUCACIÓ PRIMÀRIA: UNA EXPERIÈNCIA D'APRENTATGE-SERVEI

Resum: Aquest treball sorgeix de la detecció de necessitats d'un centre d'Educació Primària en el que s'ofereixen dos tallers d'expressió corporal realitzats a través de la metodologia Aprenentatge-Servei. L'objectiu principal d'aquest treball és prendre consciència de les oportunitats educatives que pot aportar l'Aprenentatge-Servei, tant per a l'alumnat universitari com per a una comunitat de l'entorn, i constatar les barreres principals i els factors facilitadors per al desenvolupament d'aquestes propostes. Amb aquest objectiu, dues alumnes del Grau d'Educació Primària, menció Educació Física, van dissenyar tallers d'Expressió Corporal vinculats al seu Treball de Fi de Grau per a alumnat de 1r a 6è d'Educació Primària amb dificultats econòmiques per accedir a activitats extraescolars. Per recollir dades, es van utilitzar narracions etnogràfiques i instruments d'avaluació dels tallers, i qüestionaris de satisfacció per a l'equip directiu i l'alumnat universitari. Els resultats mostren que l'experiència fou gratament acollida per part de totes les persones implicades en el projecte, tant la direcció del centre escolar com el seu alumnat, i es va valorar com una iniciativa necessària.

Paraules clau: Aprenentatge-Servei; expressió corporal; educació primària; narracions etnogràfiques.

BODY EXPRESSION WORKSHOPS IN PRIMARY EDUCATION: A SERVICE-LEARNING EXPERIENCE

Abstract: This work arises from the detection of the needs of a Primary School in which two corporal expression workshops are offered through the Service-Learning methodology. The main objective of this work is to become aware of the educational opportunities that Service-Learning can provide, both for university students and for the surrounding community, and to identify the main barriers and facilitating factors for the development of these proposals. For this purpose, two university students of the Degree in Primary Education, mention in Physical Education designed Corporal Expression workshops linked to their Final Degree Project for students from 1st to 6th grade of Primary Education with difficulties in accessing extracurricular activities. Ethnographic narratives, workshop evaluation instruments and satisfaction questionnaires for the management team and university students were used to collect information. The results show that the experience was well received by all the people involved in the project, both the school management and the students, and that this experience was valued as a necessary initiative.

Keywords: Service-Learning; body expression; primary education; ethnographic narratives.

Introducció

El Aprendizaje-Servicio (ApS) es definido por diferentes autores como una actividad que combina el servicio a la comunidad con el aprendizaje curricular (Belenguer y Berciano, 2019; Martín y Rubio, 2010; Tapia, 2010), desarrollando una propuesta didáctica que pone en contacto de forma circular las necesidades, los conocimientos y valores de dicha comunidad (Batlle, 2020; Puig et al, 2011; Rubio et al., 2020). A través de estos programas, el alumnado se implica en el día a día de una



comunidad cercana, a través de un servicio planificado institucionalmente. Las personas participantes trabajan y aprenden sobre las necesidades de la vida real (Anaya et al., 2021). Mediante el enfoque del ApS se pretendía incrementar el valor educativo del alumnado del Grado de Educación Primaria (EP), mención en Educación Física (EF) para conseguir un aprendizaje activo relacionado con experiencias reales (Aramburuzabala-Higuera et al., 2019a; Puig y Palos, 2006).

1. Las características del Aprendizaje-Servicio (ApS)

La metodología ApS se basa en el desarrollo de un proyecto justo, ético y útil que respete a las personas destinatarias del servicio, estableciendo relaciones de reciprocidad. Existen ventajas tanto para quienes prestan el servicio como para quienes lo reciben (Alonso et al., 2013; Bravo et al., 2021). Se impulsa la reflexión sobre las experiencias vividas y logran un aprendizaje significativo (Aguado-Gómez et al., 2021; Bustin, 2003; Chiva-Bartoll et al., 2019; Furco, 2011; Luna, 2010; Martínez et al., 2013).

El ApS debe permitir trabajar contenidos interdisciplinares y fomentar competencias transversales (Cámara y Pegalajar, 2017; Candela-Soto et al., 2021; Rubio, 2007). Para conseguir un servicio de calidad, es prioritario el diagnóstico de las necesidades de la población receptora, la planificación (Furco, 2011) y buscar la colaboración de los diferentes agentes sociales (Chiva-Bartoll et al., 2019; Guillén y Anzano, 2019). Tras realizar el proyecto es imprescindible tomar conciencia sobre el servicio y adquirir nuevos conocimientos a través de la reflexión, lo que permitirá la mejora de la calidad del aprendizaje (Agrafojo et al., 2017; Aramburuzabala-Higuera et al., 2015; Rubio, 2007).

Las propuestas de ApS muestran resultados muy positivos para la formación docente en EF contribuyendo a desarrollar las competencias genéricas (instrumentales, interpersonales y sistémicas) que marca el currículum (Cañadas y Calle, 2020; Hervás, 2015; Martínez-Odría, 2005; Tapia, 2010), acercándose de manera natural a su realidad profesional con propuestas motivantes. Esta metodología es una actividad que favorece y facilita el aprendizaje, refuerza positivamente los resultados e impulsa la mejora de resultados y el cambio metodológico de la persona docente (Giles et al., 2019). Provoca motivación y satisfacción del profesorado y cambios en la actitud hacia el proceso de enseñanza (Hervás, 2015). Los equipos directivos de los centros tienen una buena opinión sobre esta metodología, sobre todo hacen referencia al clima de convivencia que se genera y a los trabajos de las instituciones que dirigen (Puig et al., 2011).

2. La expresión corporal como eje del ApS

La expresión corporal fortalece la creatividad, la libre comunicación con la otra persona, y el conocimiento del cuerpo y el espacio (Schinca, 2011; Molina y López, 2017). Es una herramienta pedagógica para desarrollar la dimensión expresiva del movimiento, abriéndose a un nuevo lenguaje que se obtiene a través del cuerpo mientras expresa mensajes en forma de gestos, posturas, miradas y posiciones cambiantes del cuerpo (Arguedas, 2004; Coterón López y Sánchez Sánchez, 2010; Varela et al., 2019). En el caso que nos ocupa a través de la expresión corporal se deseaba mejorar la comunicación permitiendo expresar emociones y sentimientos de forma espontánea e imaginativa (Vizcarra-Morales, 2014), mientras se favorece el autoconocimiento y el desarrollo personal y se contribuye al desarrollo integral de la persona (Arteaga,



2003; Castillo Viera y Rebollo, 2009; Learreta et al., 2005; Motos y Alfonso-Benliure, 2021).

Existe una gran variedad de metodologías para la introducción de la expresión corporal, algunas como el ApS, proponen la participación activa del alumnado, la reflexión y el desarrollo del pensamiento crítico (Cañabate y Colomer, 2020; Campos-Rius et al., 2020; Rubio et al., 2020; Salcedo et al., 2020).

Las propuestas de ApS y expresión corporal facilitan el desarrollo de competencias profesionales, cívicas y sociales, pero en algunas de ellas introducen además competencias transversales y digitales (Maravé-Vivas et al., 2019). Las características propias del movimiento corporal expresivo propician el desarrollo de habilidades musicales y artísticas, en algunos casos sirven para el desarrollo de la creatividad y la educación emocional (Bernal, 2019). La expresión corporal favorece la comunicación y facilita el desarrollo de dinámicas corporales de reflexión, donde el alumnado puede compartir sobre los estereotipos de género (Juaristi- Astiazaran et al, 2018), el tratamiento a la diversidad, el autoconocimiento o la inclusión, entre otros (Ramírez, 2020). El proyecto fue llevado a cabo en un centro escolar del País Vasco donde se ofertaron dos talleres de Expresión Corporal mediante la metodología de ApS con los siguientes objetivos:

1. Diseñar un servicio de actividades extraescolares para no población que de otro modo no podría acceder a este tipo de actividades, mediante talleres de expresión corporal y de dramatización para mejorar la convivencia entre el alumnado, despertar la motivación, la satisfacción y el respeto mutuo.
2. Mejorar las habilidades comunicativas en el alumnado receptor del servicio a partir de prácticas de expresión, para optimizar su lenguaje gestual, verbal y no verbal, y fomentar la participación y la comunicación.
3. Detectar los beneficios, barreras y oportunidades educativas que aportan los proyectos de APS vinculados a la expresión corporal para el alumnado universitario y para la comunidad receptora de este Servicio.

3. Método

3.1 Contexto y participantes

La experiencia se lleva a cabo en un Centro Público con una amplia oferta educativa en todos los niveles, se trata de una comunidad de aprendizaje (CdA) donde se desarrollan diferentes propuestas como las tertulias literarias, grupos interactivos y otras propuestas inspiradas en el modelo dialógico (Brea, 2008). El alumnado no cuenta con recursos económicos para sufragar el coste de las actividades extraescolares, por lo que el servicio supone un plus en su formación. El servicio tenía como eje central la expresión corporal porque permitía plantear actividades inclusivas que integrarían a niñas y niños de diferentes niveles educativos y con distintas capacidades. El proyecto lo llevaron a cabo dos alumnas de 4.º curso del Grado de EP, mención en EF de la Facultad de Educación y Deporte (FED), cada una dirigía uno de los grupos y la otra compañera apoyaba la realización de las sesiones. En el primer grupo participaron 6 niñas y 8 niños, y en el segundo grupo 2 niños y 10 niñas, las tutoras y tutores fueron quienes eligieron a las personas receptoras que participaron en los talleres, su elección se consideró un premio por haber mejorado su actitud o su participación en las clases. Participan activamente en las



reuniones preliminares y supervisando y evaluando el proyecto dos personas del equipo directivo del centro escolar, y dos profesoras de la FED de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU).

3.2 Propuesta didáctica

Las alumnas de TFG realizaron una planificación de dos talleres de expresión corporal supervisadas por las tutoras de la FED con la dirección del centro. Las propuestas planteadas en dicha secuencia acababan con una producción final de grupo, para ello, en cada sesión se proponían diferentes tipos de agrupaciones. En las primeras sesiones se trabajan técnicas expresivas dirigidas al desarrollo del lenguaje corporal, expresión de las emociones y de los sentimientos a través del cuerpo, mediante pequeñas representaciones, tareas de actitud y control postural, imitaciones de situaciones y de personajes, talleres de doblaje, Las primeras sesiones tuvieron como finalidad perder la vergüenza, y trabajar la danza a través de juegos sencillos de ritmo y de mímica. En las siguientes sesiones se utilizaron juegos de imitaciones en espejo, marionetas humanas, juegos de control de la tensión del propio cuerpo para continuar con imitaciones, dramatización de escenas cotidianas, juegos para expresar sentimientos y sensaciones ante el grupo en los que siempre hay que crear una pequeña historia que tenga una frase en común. Finalizaba el taller con una representación global cuyo elemento común entre los grupos era un determinado objeto, asignándole significaciones diferentes. Las alumnas universitarias conformaban una pareja pedagógica para la dinamización de los talleres, práctica habitual en las CdA. Se estableció un cronograma donde se recogían las reuniones de coordinación realizadas con la dirección del centro educativo y las realizadas con las tutoras de la FED y las sesiones de formación recibidas (Vizcarra-Morales et al., 2022).

Para determinar el servicio se concretaron diferentes citas con el centro educativo, donde se propuso el momento del mediodía, tras el comedor, como la mejor opción para realizar los talleres: en el primer turno estaba el alumnado de 4.º a 6.º y en el 2.º grupo el alumnado de 1.º a 3.º.

3.3 Instrumentos para la recogida de información

Para la recogida de información, se utilizaron narraciones etnográficas de las alumnas universitarias, que escribieron un diario en el que se recogían las impresiones y sucesos acaecidos en cada sesión. Las niñas y niños receptores del servicio valoraban diariamente el taller a través de un instrumento de evaluación diseñado por las alumnas universitarias que consistía en una diana con cuatro niveles, que a su vez estaba dividida en 4 partes y cada una de las partes respondía a las siguientes preguntas: ¿He respetado las normas? ¿He respetado a las otras personas? ¿Lo he pasado bien? ¿Hemos aprendido? Podían colorear las respuestas del 1 al 4. Además, se realizó una entrevista a la dirección del centro sobre la idoneidad de la propuesta, y la satisfacción con el Servicio y se solicitó al alumnado universitario que valoraran su auto-percepción de la experiencia educativa y de la adquisición de sus competencias.

3.4 Análisis de la información

Para el tratamiento de la información que provenía de los diferentes instrumentos utilizados se ha utilizado como herramienta de análisis un sistema categorial que ha facilitado el análisis de contenido. Se ha realizado una organización jerarquizada de las dimensiones y las categorías, en la que las temáticas de los diferentes niveles están interrelacionadas (Tabla 1).



Dimensiones	Categorías	Subcategorías
Planificación de los talleres de expresión corporal	Aspectos metodológicos	Normas Gestión del tiempo Espacio y material Agrupación Diseño
	Factores facilitadores	El centro y su personal Actitud del alumnado
	Factores obstaculizadores	Tiempo/comedor Actitud del alumnado La situación generada por el COVID-19 Nuevos alumnos
	Evaluaciones y valoraciones de la propuesta didáctica	¿Qué se ha planteado? Valoración personal Valoración/respuesta del alumnado Dificultades del alumnado Variación del centro
Relaciones interpersonales	Características del alumnado Relaciones entre el alumnado Relaciones profesor/alumno Roles Feedback	Centro Alumnado
Sentimientos	Preocupaciones y dudas Retos Reflexiones	

Tabla 1. Análisis del sistema categorial.

El sistema categorial que ayuda organizar la información proveniente del análisis de contenido está estructurado en cinco grandes dimensiones que son las que dan sentido a la organización del apartado de resultados.

4. Resultados

La información recogida a lo largo del proceso se categorizó en diferentes dimensiones: experiencias y anécdotas, planificación de los talleres de expresión corporal, relaciones interpersonales, sentimientos e incidentes críticos.

4.2 Planificación de los talleres de expresión corporal

En esta dimensión se recogen las ideas vertidas sobre la planificación de los talleres de expresión corporal como son los aspectos metodológicos, los factores que facilitaron u obstaculizaron el aprendizaje y las valoraciones.

4.2.1 Aspectos metodológicos

Las normas son necesarias para avanzar en la convivencia, desde el primer día se acordaron unas normas concretas que debían respetarse en todas las sesiones de expresión corporal.

Al inicio de la sesión, como en días anteriores hemos vuelto a recordar las normas y las han aceptado sin problemas (Diario1, 02/03/2020).

Desde el momento en que nos reunimos, la jefa de estudios nos recalcó la importancia que tienen las normas en ese centro y que desde el principio hay que explicarles cuáles son las normas (Diario2, 03/02/2020).



Las normas se han repetido una y otra vez en las narraciones de las estudiantes, el segundo día algunas personas no tuvieron una actitud adecuada y se marcó una pauta para reunirse todo el grupo a una señal de la dinamizadora del taller. Una vez puesta esta norma y tras la reflexión conjunta en la tercera sesión, respetaron las normas desde el inicio de la clase. Algo similar ocurrió con los turnos de palabra.

La gestión del tiempo fue otro de los problemas recurrentes; varias de las actividades planificadas se quedaron sin realizar.

La gestión del tiempo me ha parecido bastante difícil porque no sabía exactamente cuándo iba a terminar la clase. Además, he dedicado más tiempo del que pensaba para explicar las actividades que tenía planificadas porque no están acostumbrados a realizar este tipo de acciones y tenían dudas y preguntas sobre lo que había que hacer (Diario1, 10/02/2020).

En las últimas sesiones se mejoró la gestión del tiempo, eligiendo menos actividades y más específicas. Cuando no se tienen experiencias previas, se dedica más tiempo a dar explicaciones de las necesarias.

En cuanto a los espacios y recursos, las alumnas asistieron varias veces al centro antes de realizar la actividad preparando las actividades, los materiales, las rúbricas de evaluación...

Me he reunido con la jefa de estudios y me ha preguntado qué espacio prefiero para llevar adelante mi taller. Me ha dado dos opciones: sala de música o gimnasio. Le he comentado que necesito un espacio amplio, así que me ha enseñado el gimnasio y he elegido esa opción (Diario1, 27/0/2020).

El espacio fue suficiente para realizar el taller, aunque tenían cierta tendencia a ir a la zona de colchonetas y jugar allí.

El primer día vi una sonrisa en sus caras diciendo a los alumnos que íbamos al gimnasio y un alumno me preguntó: ¿qué tenemos? ¿Gimnasia (EF), y podemos ir a las colchonetas? ¡Por favor!... (Diario2, 03/02/2020).

A lo largo de las sesiones se habían planificado diferentes tipos de agrupaciones y se vieron diferentes resultados. Se intentó que el alumnado estuviera con diferentes personas rompiendo los grupos de siempre, para que se conocieran y mejoraran las relaciones, pero no siempre acertaron en sus intentos.

Hemos dividido al grupo en 2 subgrupos (5 alumnas y 6 alumnos) para realizar el juego del fotógrafo. Estos dos equipos han quedado bastante desequilibrados. En uno se han agrupado los que eran de 2º y 3º y en otro casi todos los alumnos de 1º, habrá que tener esto en cuenta la próxima vez (Diario2, 02/03/2020).

Al hacerlo al azar, hubo un claro desequilibrio de edad y tuvieron más dificultades para realizar la actividad, en los grupos en los que había alumnos de primero nadie sabía leer lo que ponía en el papel y en los otros grupos lo hacían sin problemas. En las siguientes sesiones, las alumnas universitarias tuvieron más cuidado para que los grupos estuvieran equilibrados.



4.2.2 Factores facilitadores

Uno de los factores facilitadores para llevar a cabo este servicio ha sido el centro educativo y su personal, ya que el profesorado del centro y la jefa de estudios ayudaron mucho a llevar a cabo el proyecto. Han puesto a disposición de las estudiantes los espacios de la escuela, y se reunieron en varias ocasiones para ver si necesitaban algo.

El primer día, la jefa de estudios y el alumnado de 4º, 5º y 6º ya esperaban a la entrada de la escuela. Nos reunimos y bajamos al gimnasio, le he agradecido mucho que estuviera con nosotras siendo el primer día (Diario1, 3/02/2020).

El personal del centro les mostró su respeto y confianza, lo que facilitó el desarrollo del servicio. El personal que contribuyó más a facilitar el servicio fueron un docente de EF, el conserje y la responsable del comedor.

Me ha ayudado mucho la acogida que me han hecho los diferentes trabajadores del centro, me ha tranquilizado mucho pues han mostrado una actitud de confianza y apoyo (Diario2, 3/02/2020).

Se veía que había muy buena relación entre el alumnado y las diferentes personas que trabajan en el centro, aspectos importantes teniendo en cuenta que hay alumnado que se encuentra en situación de vulnerabilidad.

4.2.3 Factores obstaculizadores

En el comedor del colegio hay 2 turnos: el primer turno para el 1.º ciclo de Primaria, y el segundo turno para el 2.º ciclo de Primaria. El horario nunca era exacto, lo que supuso dificultades para llevar bien la gestión del tiempo: tuvieron que cambiar la temporalización de las sesiones y las actividades en varias ocasiones. El primer día, el primer turno se fue sin hacer autoevaluaciones, ni coevaluaciones.

Hoy hemos llevado un poco mal la gestión del tiempo debido a los horarios del comedor (Diario2, 3/02/2020).

La gestión del tiempo me ha parecido bastante difícil (Diario, 10/02/2020).

Durante todas las sesiones el tiempo pasaba muy rápido y las sesiones se quedaron bastante cortas.

Es el primer día los de 1º, 2º y 3º han bajado al gimnasio con el responsable del comedor antes de lo que esperábamos. (Diario2, 03/02/2020).

La falta de tiempo para llevar a cabo la sesión fue un factor obstaculizador, otro de los factores fue la situación sanitaria de confinamiento que se produjo en aquel momento; el día 9 de marzo de 2020 se cerraron los centros escolares y esa semana se debía haber realizado la última sesión del taller que nunca se realizó:



El día de hoy ha sido muy raro, hemos llegado al centro y no había nadie, habían sido enviados a sus casas por el virus COVID-19. Sólo el profesorado y el resto del personal del centro se encontraban en el centro. Nos ha comentado que no podremos llevar a cabo nuestra última sesión (Diario1, 09/03/2020).

Es una pena, pero no se pudo realizar ni la última sesión del servicio, ni las evaluaciones finales, aunque si se realizó un con la dirección del centro.

La actitud del grupo fue muy buena, aunque hubo un par de días con bastante alteración, lo que dificultó la dinámica de las sesiones y la participación. Todas las personas del grupo fueron capaces de reflejar su actitud en las autoevaluaciones de las dianas.

La actitud de algunas personas ha dificultado un poco la dinámica de la sesión. Además, cuando hemos estado sentados en círculo y les he hecho preguntas no han respetado el turno, ni han escuchado las ideas de los demás (Diario2, 10/02/2020).

Es normal que se tengan ganas de hablar y comentar cosas, pero se deben respetar los turnos al principio y al final, por si alguien quiere compartir algo con el resto.

4.2.4 Evaluación y valoración de la propuesta

Durante las sesiones se trabajó la expresión corporal y se animó al alumnado a realizar diferentes actividades comenzando por situaciones más sencillas aumentando progresivamente el grado de dificultad. Bailaron, se comunicaron gestualmente, comprendieron la importancia del ritmo y tuvieron varias oportunidades para trabajar la creatividad.

Han identificado muchas emociones y sentimientos, entre ellas la alegría, la indignación y la sorpresa. El último juego por grupos, ha sido la representación de una película con la intención de ver las mejoras que se están consiguiendo en la expresión corporal. En realidad, las películas han sido mejor representadas de lo que se pensaba (Diario2, 17/02/2020).

En cuanto a las valoraciones personales, las alumnas de grado afirmaron que las sesiones fueron planificadas en concordancia a las características y habilidades del alumnado, en todas las sesiones se garantizó un clima de confianza, y predominaron las emociones positivas, entre ellas la alegría.

Desde el primer día al jugar a ser estatuas, en las caras del alumnado se veían sonrisas y se intuía que disfrutaban del juego (Diario1, 03/02/2020).

Las actividades fueron sencillas y de fácil comprensión, se intentó motivar al alumnado y ofrecerle feedback si lo necesitaba. Se intentaron introducir variantes y adaptaciones en función del nivel de desarrollo del alumnado, las actividades estaban planteadas de forma progresiva y se replanteaban si era necesario.

Este segundo día no ha salido como esperaba, pero aun así ha ido bien y con los problemas que han salido intentaré mejorar la sesión para el siguiente (Diario1, 10/02/2020).



Para completar las valoraciones personales utilizaron una rúbrica que rellenaban al finalizar la sesión. En cuanto a las valoraciones y respuestas del alumnado, parece que las sesiones les parecieron adecuadas ya que las actividades diseñadas fueron adecuándose y participaron todos los días con alegría.

Para mi sorpresa, lo han hecho de maravilla. Han sabido llegar a un consenso, han participado todos en el teatro y además lo han hecho muy bien (Diario2, 02/03/2020).

En todas las sesiones se les planteaba una pequeña reflexión sobre la sesión a través de preguntas: ¿Cómo os habéis sentido? ¿Les ha gustado el programa? ¿Qué es lo que más y lo que menos os ha gustado? El alumnado completaba una autoevaluación con cuatro preguntas que aportaron información sobre la sesión.

Al final de la sesión de hoy les he preguntado cómo se han sentido y cómo lo han pasado. La mayoría dicen que se lo han pasado bien, otros señalan que quieren más juegos y más difíciles. En la autoevaluación realizada en la diana, la valoración global ha sido muy satisfactoria (Diario1, 10/02/2020).

En las preguntas realizadas a través de la reflexión guiada y en la autoevaluación, indicaron estar a gusto durante las sesiones. En las autoevaluaciones, la mayoría del alumnado declaró que habían respetado las normas y a sus compañeras y compañeros. En la pregunta de si se lo habían pasado bien, la mayoría puntuó con el número 4 de 4, el número más alto del cuestionario. La pregunta que menos puntuación recibió fue la de si aprendieron algo que la señalaron con el número de 3 o 4. El alumnado en general tenía dificultades para hablar y leer en euskera. También tuvieron problemas para comunicarse gestualmente y para situarse en el espacio.

Durante los juegos con espejos, me ha parecido curioso que, al decir cambio de rol, toda la gente haya cambiado de lugar cuando no tenían por qué cambiar de espacio, solo de rol. Es curioso que algunas personas han hecho el espejo inverso. (Diario2, 10/02/2020).

Al realizar pequeñas representaciones, tenían problemas con la ubicación del espacio; y lo utilizaban de una manera escasa, mientras que otras personas usaban el espacio al completo. Además, daban la espalda al público durante la representación.

Cada persona tenía una tarjeta en la que tenía que encontrar pareja de animales: perro, gato, vaca, serpiente y mono. Me he dado cuenta de que algunos alumnos (de 1º) aún no saben leer, así que en estos casos les he ayudado. Quizás, para una próxima ocasión, poner una foto de ese animal además del nombre del animal pueda ayudar a quienes no sepan leer (Diario2, 17/02/2020).

Se pudo enviar un cuestionario de valoración del servicio prestado a la dirección del centro y la valoración recibida desde el colegio fue muy buena.

A través de este servicio se ha fomentado la convivencia del alumnado y el uso del euskera. La programación realizada ha sido muy adecuada y se han trabajado bien los contenidos. También señalar que la actitud mantenida por las estudiantes de Ma-



gisterio ha sido excelente (Cuestionario, 27/04/2020).

Además de las ventajas que ofrece el ApS, el centro valoró el servicio realizado mediante un par de adjetivos muy positivos: la experiencia ha sido **enriquecedora y excelente para la convivencia**.

4.3 Las relaciones interpersonales

La mayor parte del alumnado acudió a las sesiones con mucha motivación, con alegría y con ganas de hablar, por eso muchas veces, al trabajar la comunicación no verbal les costaba mucho.

Son muy alegres. Se nos han acercado encantados y han empezado a preguntarnos con entusiasmo por diversos temas. Evidentemente, parece un grupo cariñoso y charlatán (Diario1, 3/02/2020).

Las personas participantes no se conocían entre sí porque eran de diferentes grupos y se han ido conociendo en el taller. Las relaciones han sido buenas, sin grandes conflictos. A medida que avanzaban las sesiones, las niñas y niños se fueron conociendo mejor.

Uno de los días uno de los alumnos estaba bastante triste y al preguntarle qué le pasaba explicó que uno de sus amigos íntimos se había ido del centro.

La jefa de estudios de la escuela nos ha explicado que de un día para otro un alumno irá a otra escuela y a otro pueblo y que no vendrá más a nuestras sesiones. Además, nos comenta que de este tipo de casos tienen muchos a lo largo del año (Diario2, 17/02/2020).

Durante el curso, muchas personas abandonan la escuela porque sus familias habían encontrado trabajo en otro lugar o por otros motivos, además hay mucho absentismo. Participaban en las sesiones con ganas y siempre tenían disposición para apoyarse mutuamente. Formaban un grupo en el que se fomentaba la inclusión gracias a las características y a las relaciones generadas.

Es un equipo bueno y simpático. No hay malos rollos entre los miembros del grupo y se llevan bien (Diario1, 3/02/2020).

Se intentó crear un clima de confianza y crearon una bonita relación con las alumnas universitarias.

He estado jugando y bailando con los alumnos y alumnas, motivándoles y ayudándoles a sumergirse en la dinámica y creando un clima de confianza (Diario2 3/02/2020).

En los primeros juegos, les daba vergüenza, pero al final se generó una relación bastante intensa entre niñas y niños y las dinamizadoras. Con los juegos planteados durante las sesiones el alumnado consiguió disfrutar. El ritmo de progresión del alumnado es bueno, tanto en el trabajo en equipo como en la asimilación de contenidos.

En la sesión de hoy han disfrutado mucho con las actividades realizadas, que eran



cada vez más complejas, pero que fueron realizando a un ritmo muy aceptable (Diario 02/03/2020).

Se han adaptado a la dinámica que supone realizar autoevaluaciones y coevaluaciones. En las autoevaluaciones y coevaluaciones que han realizado se observaron resultados positivos.

4.4 Sentimientos, preocupaciones y dudas

Afloraban diferentes sentimientos antes de llevar a cabo el taller, por el hecho de no conocer al alumnado y de no saber si las actividades iban a ser propicias o no para sus. Pero a lo largo de las sesiones, el alumnado de la FED observó cómo las actividades propuestas se realizaron sin problemas.

Hoy estaba un poco preocupada por la última actividad porque tenían que interpretar una película en grupo. No sabía si se pondrían de acuerdo para elegir la película, si respetarían o no, si tendrían capacidad de organizarse bien (Diario1, 02/03/2020).

Las alumnas universitarias que dinamizaron el taller tuvieron muchas preocupaciones y dudas a la hora de tomar decisiones.

Al principio de la sesión he estado un poco nerviosa pensando en cómo iba a salir, tenía inquietudes: ¿Cómo va a ser el grupo? ¿Me aceptarán? ¿Todo saldrá bien? ¿Me comprenderán? Esos miedos iniciales siempre los tengo ante una nueva experiencia, pero una vez que tuve el primer contacto he dejado los nervios a un lado y he empezado a disfrutar (Diario2, 3/02/2020).

Las estudiantes consideran toda esta toma de decisiones un aspecto muy importante para su formación docente. En cada sesión intentaban tomar nota de todas las decisiones y de las respuestas del alumnado, en función de lo que hacían. Las diferentes situaciones que iban surgiendo generaban reflexiones críticas de gran valor para las estudiantes que tenían que seguir tomando decisiones sin tener una persona de referencia cerca, a diferencia de lo que les había ocurrido en el Practicum. Eso les suponía un reto nuevo y les acercaba a la realidad educativa. El taller cada vez iba mejor, según la percepción de las estudiantes el alumnado aprendió mucho y se adaptó perfectamente a las dinámicas.

Han mejorado mucho, con respecto a la actitud y los conocimientos. Saben seguir la dinámica de clase, respetar los turnos de palabra e informar sobre la expresión corporal. Realizan las actividades con entusiasmo y la participación activa de todo el alumnado. Aunque no se den cuenta, han aprendido mucho y me siento muy orgullosa del trabajo que han realizado (Diario1, 02/03/2020).

5. Discusión y conclusiones

Este proyecto ha permitido el análisis e interiorización de la información sobre talleres extraescolares de expresión corporal y dramatización que ha utilizado la metodología de ApS y ha estado dirigido a un centro escolar con estudiantes con escasos recursos para poder participar de estas actividades. La puesta en marcha de este taller ha permitido al alumnado universitario reflexionar críticamente y adquirir competencias para el desempeño de su profesión, tal y como ha ocurrido en otras experiencias (Blázquez, 2017; Cámara y Pegalajar, 2017; Candela-Soto



et al., 2021; Cañadas y Calle, 2020; Maravé-Vivas et al., 2019; Martínez-Odría, 2005; Puig et al., 2011; Sotelino et al., 2019).

Se califican reveladores los hechos de práctica profesional que generan incertidumbre, sorpresa o inquietud, pero que han supuesto un camino para la reflexión que ha enriquecido su experiencia personal, ya que se debe reflexionar sobre la propia práctica pedagógica para mejorarla (Aguado-Gómez et al., 2021; Chiva-Bartoll et al., 2017; Díaz, 2006; Giles et al. 2019; Puig et al., 2011). Según las evaluaciones realizadas al final de las sesiones, el alumnado universitario ha tenido tiempo de reflexionar sobre la propia intervención, sobre la situación de la comunidad y sobre la vulnerabilidad del alumnado al que atendía (Cañadas y Calle, 2020; Gil et al., 2012; Maravé-Vivas et al., 2019).

Según la experiencia relatada por estas dos alumnas el ApS es una experiencia educativa enriquecedora, ya que se adaptaron a la situación real de una escuela concreta, aportaron su granito de arena a través del servicio, desarrollando actividades extraescolares. En sintonía con las palabras de Luna (2010), a través del ApS han conseguido impulsar su conciencia y su responsabilidad social analizando sus reflexiones a través de los diarios como elemento principal.

Para las alumnas del TFG esta experiencia ha supuesto una oportunidad educativa interesante también por su componente experiencial, ya que han tenido que acordar las normas con el alumnado, y superar retos como el de adaptar contenidos de expresión corporal, a pesar de su escasa presencia en algunas programaciones de EF (Arguedas, 2004; Arteaga, 2003; Robles et al., 2013).

La expresión corporal permitió concienciar, reconocer, valorar y aceptar la propia imagen en las niñas y niños (Learreta et al., 2005), generando un ambiente inclusivo y de respeto, incorporando nuevos valores (Coterón y Sánchez, 2010). Se han adquirido conocimientos relacionados con la propia disciplina y en lo referente a la regulación emocional y la empatía (Montávez y Zea, 2000; Sotelino et al., 2019; Vizcarra-Morales, 2014).

Se han identificado diferentes factores facilitadores, como la utilización del diario, así como la actitud que ha manifestado el alumnado, el personal del centro y la calidad de los espacios (Jornet et al., 2014; Ochoa et al., 2018).

En cuanto a los factores obstaculizadores, han supuesto un reto las diferentes edades del alumnado, pero la convivencia ha sido posible y se ha trabajado el establecimiento de normas y valores (Domínguez, 2005; Ochoa et al., 2018). Otro de los factores obstaculizadores fue la situación de pandemia mundial generada por el COVID-19, pues a pesar de llevar a cabo el servicio, la última sesión se suspendió debido al confinamiento de marzo de 2020. A pesar de este hecho, la mayoría de la planificación se cumplió y el resto de sesiones se llevaron a cabo beneficiándose del proyecto tanto el alumnado receptor del centro de primaria, como las estudiantes universitarias que interiorizaron nuevos conocimientos a través del taller de expresión corporal y las pusieron en práctica (Berger, 2010).

La evaluación del centro sobre la intervención ha sido muy positiva y con un excelente feedback, lo que ha convertido esta experiencia en una experiencia enriquecedora que ha estado muy bien acogida, aunque se detectan muchos puntos de mejora en especial de cara a establecer una relación más estrecha con el centro escolar como socio comunitario tal y como



se ha recogido en otras experiencias (Aramburuzabala-Higuera et al., 2019b; Vizcarra-Morales et al., 2022). Por ello, se puede concluir que:

- El servicio ha servido para tomar conciencia sobre lo realizado, aceptando sus limitaciones y aquellos aspectos que se deben mejorar.
- La mayor limitación ha sido causada por la COVID-19, lo que ha hecho que el servicio quedara inconcluso, ya que la quinta sesión no se pudo llevar a cabo, pero dada la circunstancia excepcional se dio por acabada. Un mayor conocimiento del grupo hubiera ayudado a planificar mejor el taller y ajustarse más a sus necesidades. La gestión del tiempo no permitió poner en práctica todas las actividades que se deseaban llevar a cabo.
- El espacio supuso un aprovechamiento de los recursos que ofrecía el centro.
- La experiencia fue muy útil para el aprendizaje del alumnado universitario y del centro escolar que calificó la experiencia como interesante y necesaria.
- Esta propuesta abre la puerta a la reflexión sobre el abordaje de un tema tan preocupante como el absentismo escolar y la necesidad de establecer pautas o protocolos para evitarlo o abordarlo,
- Sería conveniente establecer puentes entre la universidad y la escuela, de cara a compensar desigualdades en la accesibilidad a la oferta educativa de actividades extraescolares y favorecer su acceso a todo el alumnado, independientemente de su nivel económico.

Por último, se desea resaltar la valoración realizada por el centro escolar que valoró la experiencia como enriquecedora y excelente para la convivencia.

Referencias

- Agrafojo, J., García, 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 Servicio*, 3, 23-34. <https://doi.org/h58d>
- Aguado-Gómez, R., Calle-Molina, M.T., López-Rodríguez, Á. y Arribas-Sanz, I. (2021). Escuchando las voces de las entidades receptoras del servicio en proyectos de Aprendizaje-Servicio. En L. Vega Caro y A. Vico Bosch (Eds.), *Aprendizaje-Servicio en la Universidad. Desarrollo de proyectos emprendedores socialmente responsables con la comunidad* (pp. 2015-2032). Dykinson.
- Alonso, I., Arandía, 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 para la Justicia Social*, 2(2), 195-216. <https://bit.ly/3PX62yJ>
- Anaya, F., Suárez, B. y López, A. (2021). El Aprendizaje-Servicio en la familia profesional de servicios socioculturales y a la comunidad desde la perspectiva de los docentes. *Campo Abierto*, 40(1) 35-44. <https://bit.ly/3S2Z3Gu>
- Aramburuzabala-Higuera, P., Cerrillo, R. y Tello, I. (2015). Aprendizaje-Servicio una apuesta metodológica para la introducción de la sostenibilidad curricular en la universidad. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19(1), 78-95. <https://bit.ly/3oBgAbj>
- Aramburuzabala-Higuera, P., Vargas-Moniz, M. J., Opazo, H., McIlrath, L. y Stark, W. (2019a). Considerations for service learning in European higher education. In P. Aramburuzabala, L. MacIlrath y H. Opazo (Coord.), *Embedding Service-learning in Higher Education. Developing a culture*



of civic engagement (pp. 230-243). Routledge.

- Aramburuzabala-Higuera, P., Santos-Pastor, M., Chiva-Bartoll, O. y Ruiz-Montero, P.J. (2019b). Perspectivas y retos de la intervención e investigación en Aprendizaje-Servicio universitario en actividades físico-deportivas para la inclusión social. *Publicaciones: Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla*, 49(4), 19-26. <https://doi.org/h58f>
- Arguedas, C. A. (2004). La expresión corporal y la transversalidad como un eje metodológico construido a partir de la expresión artística. *Revista Educación*, 28(1), 123-131. <https://www.redalyc.org/pdf/440/44028110.pdf>
- Arteaga, M. (2003). *Fundamentos de la Expresión Corporal*. Ámbito pedagógico Universidad de Granada.
- Battle, R. (2020). *Aprendizaje-Servicio: Compromiso social en acción*. Santillana.
- 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://doi.org/h58g>
- Berger, C. (2010). *The complete guide to Service-Learning: Proven, practical ways to engage students in civic responsibility, academic curriculum, and social action*. Free Spirit Publishing Inc.
- Bernal, M. J. (2019). Una estrategia para desarrollar la creatividad mediante las emociones: dibujo artístico y movimiento corporal. *INFAD, Revista de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(4), 235-250. <https://doi.org/h58h>
- Blázquez, D. (2017). *Métodos de enseñanza en Educación Física. Enfoques innovadores para la enseñanza por competencias*. INDE.
- Brea, U. (2008). Ikas komunitatea. Mundua ikastetxera. *Argia*, 2137, 16-19. <https://bit.ly/3zBMcUq>
- Bravo, E., Marcos, J. M., Costillo, E. y Esteban, R. (2021). Análisis de proyectos de Aprendizaje Servicio diseñados por maestros en formación inicial. *Campo Abierto*, 40(1), 5-19. <https://doi.org/h58j>
- Bustin, D. (2003). Of what use is it? Multiple conceptualizations of service learning within education. *Teachers College Record*, 105(9), 1674-1692. <https://bit.ly/3b6uKy7>
- Cámara, A. M. y Pegalajar, M. C. (2017). Valoración del alumnado de grado de Educación Primaria acerca de la metodología de Aprendizaje-Servicio. *REID, Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, 18, 7-22.
- Campos-Rius, J., Franco-Sola, M., Sebastiani, E. M. y Figueras, S. (2020). Hacia una Educación Física comprometida con la Sociedad. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 70, 39-43.
- Candela-Soto, P., Sánchez-Pérez, M. C. y Ávila-Francés, M. (2021). Aprendizaje y Servicio en la enseñanza de la Sociología a futuros docentes. *Alteridad, Revista de Educación*, 16(1), 38-50. <https://doi.org/h58k>
- Cañabate, D. y Colomer, (2020). Pedagogías para el desarrollo sostenible: metodologías y competencias para futuros activos, éticos, sostenibles y saludables. En D. Cañabate y J. Colomer (Coords.), *Movimiento y lenguajes transversales para aprendizajes saludables* (pp. 9-24). Graó.
- Cañadas, L. y Calle-Molina, M.T. (2020). Efectos de un programa de Educación Física en el aprendizaje de alumnado universitario con discapacidad intelectual. *Siglo Cero Revista Española Sobre Discapacidad Intelectual*, 51(4), 53-68. <https://doi.org/h58m>
- Castillo Viera, E. y Rebollo, J. A. (2009). Expresión y comunicación corporal en Educación Física. *Wanceulen E.F. Digital*, 5, 105-122. <https://bit.ly/3OI5mw1>
- Chiva-Bartoll, O., 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. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 7(3), 63-77. <https://doi.org/h58n>
- Coterón López, J. y Sánchez Sánchez, G. (2010). Educación artística por el movimiento: la expresión



- corporal en Educación Física. *Aula, Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 16, 113-134. <https://doi.org/10.14201/7436>
- Díaz-Quero, V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Laurus*, 12, 88-103. <https://bit.ly/3z8vXwQ>
- Domínguez-Fernández, A. (2005). Absentismo escolar y atención a la diversidad. *Indivisa: Boletín de Estudios e Investigación*, 6, 259-267. <https://bit.ly/3OC07kH>
- Furco, A. (2011). El Aprendizaje-Servicio: un enfoque equilibrado de la educación experiencial. *Revista Internacional sobre Investigación en Educación Global y para el Desarrollo*, 0, 64-70. <https://bit.ly/3Bn6xOM>
- Gil-Gómez, J., Francisco-Amat, A. y Moliner-Miravet, 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.
- Giles-Girela, F. J., Trigueros-Cervantes, C. y Rivera-García, E. (2019). Emocionarse ante el proceso de enseñanza y aprendizaje. Vivencias de los futuros docentes desde una pedagogía de Aprendizaje-Servicio crítico. *Publicaciones*, 49(4), 69-87. <https://doi.org/h58p>
- Guillén, A. y Anzano, S. (2019). Propuesta de un programa de apoyo extraescolar basado en actividades de aprendizaje lúdicas que permitan desarrollar las competencias de dos asignaturas del grado de Magisterio llevando a cabo la implementación de prácticas de APS en un centro educativo. En M. Liesa., S. Corel., C. Latorre, S. Vázquez y A. Revilla (Ed.), *El impacto de la mentoría entre profesores universitarios en programas de Aprendizaje-Servicio* (pp. 38-44). Universidad de Zaragoza.
- Hervás, M. (2015). *Contribución de la educación superior a la nueva sociedad del conocimiento mediante el Aprendizaje-Servicio* [Tesis doctoral]. Universidad de Granada. <http://hdl.handle.net/10481/42978>
- Jornet, J., González, J. y Sánchez, P. (2014). Factores contextuales que influyen en el desempeño docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(2), 185-195. <https://bit.ly/3POjjK2>
- Juaristi-Astiazaran, M., Martínez-Abajo, J. y Vizcarra-Morales, M.T. (2018). Romper estereotipos de género: una propuesta de expresión corporal. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 60, 27-32.
- Learreta, B., Sierra, M.A. y Ruano, K. (2005). Los contenidos de expresión corporal. INDE.
- Luna, E. (2010). *Del Centro Educativo a la Comunidad: un programa de Aprendizaje-Servicio para el desarrollo de ciudadanía activa*. [Tesis doctoral]. Universitat de Barcelona. <https://www.tdx.cat/handle/10803/81944>
- Maravé-Vivas, M., Gil-Gómez, J. y Trilles-Andreu, M. (2019). Aprendizaje-Servicio en la Didáctica de la Expresión Corporal: efectos sobre la empatía del alumnado universitario. *Publicaciones*, 49(4), 111-125. <https://doi.org/h58q>
- Martín, X. y Rubio, L. (2010). *Prácticas de ciudadanía. Diez prácticas de Aprendizaje Servicio*. Octaedro.
- Martínez, B., Martínez, I., Alonso, I. y Geruzaga, M. (2013). El Aprendizaje-Servicio, una oportunidad para avanzar en la innovación educativa dentro de la Universidad del País Vasco. *Tendencias Pedagógicas* 21, 99-117. <https://bit.ly/3zAWdRT>
- Molina-Soria, M. y López-Pastor, V. M. (2017). Educación Física y Aprendizaje globalizado en Educación Infantil: Evaluación de una experiencia. *Didacticae*, 2, 89-104. <https://doi.org/10.1344/did.2017.2.89-104>
- Martínez-Odría, A. (2005). Service-learning o Aprendizaje-Servicio: una propuesta de incorporación curricular del voluntariado. [Tesis Doctoral]. *Universidad de Navarra*.
- Montávez, M. y Zea, M. J. (2000). *Expresión Corporal: propuestas para la acción*. Re-Crea y Educa.
- Motos-Teruel, T. y Alfonso-Benlliure, V. (2021). El teatro como recurso para afrontar los retos de la adolescencia. *Didacticae*, 5, 115-129. <https://doi.org/h58r>



- Ochoa, A., Pérez, L. M. y Salinas, J. J. (2018). El Aprendizaje-Servicio (APS) como práctica expansiva y transformadora. *Revista Iberoamericana de Educación*, 76, 15-34. <https://doi.org/h58s>
- Puig, J. M. y Palos, J. (2006). Rasgos pedagógicos del Aprendizaje y Servicio. *Cuadernos de Pedagogía*, 357, 60-63. <https://bit.ly/3BlrhXc>
- Puig, J. M., Gijón, M., Martín, X. y Rubio, L. (2011). Aprendizaje-Servicio y Educación para la Ciudadanía. *Revista de Educación*, 1, 45-67. <https://bit.ly/3PVquQD>
- Ramírez, K. (2020). Danza a la carta. Un laboratorio decolonial desde las afro-corpo-oralidades. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 70, 58-63.
- Robles, J., Abad, M. T., Castillo Viera, E., Giménez, F. J. y Robles, A. (2013). Factores que condicionan la presencia de la expresión corporal en la enseñanza secundaria según el profesorado de Educación Física. *Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 24, 171-175. <https://bit.ly/3JbL2ly>
- Rubio, L. (2007). *Aprendizaje y Servicio solidario*. Zerbikas Fundazioa.
- Rubio, L., Campo, L. y Sebastiani, E. M. (2020). *Aprendizaje Servicio y Educación Física. Experiencias de compromiso social a través de la actividad física y el deporte*. INDE.
- Salcedo, M., Frutos, J. y Arribas, H. F. (2020). Aprendizaje-Servicio, escuela y universidad. Un vínculo motriz, afectivo y social. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 70, 32-38.
- Schinca, M. (2011). *Expresión corporal. Técnica y expresión del movimiento*. Wolters Kluwer Educación.
- 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/h58v>
- Tapia, M. N. (2010). La propuesta pedagógica del "Aprendizaje-Servicio": una perspectiva latinoamericana. *Tzhoeoen, Revista Científica*, 5, 23-43.
- Varela, D. C., Losada, A. S. y Fernández, J. E. R. (2019). Aprendizaje-Servicio e inclusión en Educación Primaria: una revisión sistemática desde la Educación Física. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 36, 611-617. <https://doi.org/h58w>
- Villada, P. (2003). La expresión corporal en el currículum escolar. En M. Vizueté (Eds.), *Los lenguajes de la expresión*. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Vizcarra-Morales, M. T. (2014). *Gorputz adierazpena Lehen Hezkuntzan*. 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. <https://doi.org/h58z>