



Journal of  
Research in  
Specific Didactics

Revista  
d'Investigació en  
Didàctiques Específiques

Revista de  
Investigación en  
Didácticas Específicas

# DIDACTICAE 12

10/2022

**Service-Learning in physical activity for social inclusion purposes**

**Aprentatge-Servei en l'activitat física per a la inclusió social**

**Aprendizaje-Servicio en la actividad física para la inclusión social**





**SUMARIO**  
TABLE OF CONTENTS  
SUMARI

**EDITORIAL**  
EDITORIAL / EDITORIAL

- 1 **De la llengua, encara**  
1a **Sobre la llengua, totavia**  
C. Terrassa i Cosí

**MONOGRÀFIC**  
MONOGRAPH / MONOGRÀFIC

- 4 **Aprendizaje-Servicio en la Actividad Física para la inclusión social**  
M. T. Vizcarra-Morales & T. Lleixà
- 7 Aprendizaje-Servicio en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte: buenas prácticas de Educación Física en colectivos vulnerables  
J. Solà Santesmases
- 21 Las entidades en el ApS: Un estudio para promover proyectos más participativos  
R. Monjas Aguado, J. Martínez-Abajo & R. Gamito Gomez
- 32 ¿Qué presencia tienen las personas receptoras en las investigaciones de Aprendizaje-Servicio en actividad física y deportiva?  
M. T. Calle-Molina, R. Aguado-Gómez, I. Sanz-Arribas, A. Ponce Garzarán, M. T. Vizcarra-Morales & E. López-de-Arana Prado
- 46 Talleres de expresión corporal en Educación Primaria: una experiencia de Aprendizaje-Servicio  
O. Bastarrica-Varela, M. Arin-Ferré, M. López-Coca, J. Martínez-Abajo & M. T. Vizcarra-Morales
- 63 Aprendizaje-servicio y centros penitenciarios: “Una experiencia brutal que te cambia la manera de ver la sociedad”  
I. Hinojosa-Alcalde, P. Serra Payeras & S. Soler Prat
- 74 El programa MED-ApS Sensibilizador y su efecto sobre las actitudes hacia la discapacidad  
J. Abellán & Y. Segovia

**HISTORIA Y EPISTEMOLOGÍA**  
HISTORY & EPISTEMOLOGY/  
HISTÒRIA I EPISTEMOLOGIA

- 88 **Evaluación de aplicaciones de mindfulness con fines educativos: Desarrollo de un prototipo de app para adolescentes**  
T. Martínez Gimeno & I. López Secanell

**ARTÍCULOS**  
ARTICLES / ARTICLES

- 107 **El teatro de sombras corporales como recurso didáctico para el trabajo de la expresión corporal y la interculturalidad en Educación Infantil**  
M. I. Cifo Izquierdo & N. Ureña Ortín
- 124 **“How can I cater for them?” Teaching pupils with visual impairment in the inclusive music classroom**  
A. Pino, C. Rodríguez Rossell & L. Viladot

**INNOVACIÓN Y EXPERIENCIAS**  
INNOVATION AND EXPERIENCES/  
INNOVACIÓ I EXPERIÈNCIES

- 138 **Estrategias didácticas para la enseñanza de la geometría y dibujo técnico en primer año de Diseño Gráfico: Estudio de caso**  
J. Lopez Macías & M. Aguayo Triviño
- 156 **La creació d'un espectacle a secundària a través del debat teatral *Kitchen Table***  
X. Vela Carmona

**RESEÑAS**  
REVIEWS / RESSENYES

- 170 **Libro: Literatura infantil y lectura dialógica. La formación de educadores desde la investigación**  
I. García Parejo



## De la llengua, encara

 **Cesc TERRASSA i COSÍ**

Institut Francesc Macià, Cornellà de Llobregat  
Sotscoordinador de llengua catalana a les PAU  
cterrass@xtec.cat

Imagineu que sou docents de llengua catalana. Mentre aneu a l'escola llegiu als diaris declaracions com aquestes: "A l'escola catalana no es pot parlar en espanyol", "els nens no poden anar al lavabo si ho demanen en castellà", "l'escola catalana és com un apartheid lingüístic"... No són comentaris de fòrums rabiosos d'internet, sinó dels màxims dirigents d'un partit que ha governat Espanya i vol tornar-hi. Encara que des del Decret de Nova Planta (s. XVIII) sentim aquesta cançó, i l'hem vista aplicar, els professors de català han de tenir un caràcter especial per no abandonar.

Per si no en teníem prou, el Tribunal Superior de Justícia de Catalunya fa una interpretació molt discutible de la Constitució, i emet ordres d'alterar els plans dels centres escolars, perquè una sola família ho demana. Interlocutòries escrites només en castellà; quan ho fan en català, hi ha més de quaranta faltes.

Alguns docents tenen present les barbaritats que van patir nou col·legues d'un institut de Sant Andreu de la Barca després de l'1 d'octubre de 2017, acusats, insultats i sentenciats per polítics i premsa de Madrid. Molt després, causa arxivada als jutjats.

Malgrat aquestes pedres a la motxilla, i moltes més que també han estat notícia, cada dia, milers de docents de primària i secundària van a les escoles i instituts, a fer classe de llengua catalana. I molts, amb il·lusió!

Catalunya ha estat l'últim segle i mig terra d'arribada. L'escola ha estat la millor via d'integració social de la població immigrada. A conseqüència de la dictadura franquista, molts progenitors no sabien parlar en català perquè no en tenien cap obligació o oportunitat, però els fills, amb l'escola catalana, és a dir, la immersió lingüística, sí. I veien que la llengua era un motiu primordial de promoció social. Molts, d'aquells antics alumnes, ara agraeixen als docents l'oportunitat d'aprendre català.

La immersió, que havia de ser temporal, es va prorrogar i transformar amb la nova immigració, a partir dels noranta. La crisi econòmica va empènyer centenars de milers de persones a buscar un futur millor, i instal·lar-se a Catalunya. Soltadament, les aules s'omplien amb alumnes acabats d'arribar de qualsevol racó del món. Amb greus mancances de tota mena. En el millor dels casos, parlaven espanyol. Va costar molts esforços que s'anessin integrant, culturalitzant, i, amb dificultats, catalanitzant. Hem vist a la televisió nois i noies que van venir en condicions molt precàries, que ara tenen carreres universitàries i parlen un català excel·lent. És habitual, però no és el cas de tots. Molts docents, i en especial els de l'aula d'acollida, assumeixen el paper de treballador social, psicòleg, i el que feia falta per ajudar-los.



En aquests quaranta anys, les circumstàncies dels docents no han millorat pas gaire. Malgrat totes les reformes educatives, i amb una sopa de lletres difícil de digerir (LOECE 1980, LODE 1985, LOGSE 1990, LOPEG 1995, LOQE 2002, LOE 2006, LOMQE 2012, i LOMLOE 2020), l'escola no acaba de funcionar bé; el fracàs escolar s'enquista i no li troben solució. L'ús del català se'n ressent.

Els docents també hem patit la crisi. Tant li fa la matèria o el càrrec: hem vist com ens congelaven el sou, ens retardaven nòmines vuit anys, ens augmentaven les hores lectives, o ens desapareixien prestacions; tot a canvi de res. Com diu la saviesa popular, "a cada bugada, hi perdem un llençol".

L'entitat amb més socis de pagament de Catalunya és Òmnium Cultural (vora els 190.000). El seu lema: "Llengua, cultura, país". Quan alguns polítics i jutges qüestionen l'educació catalana, no tan sols els professionals de la llengua se senten agredits.

Actualment es nota la pèrdua d'ús de la llengua entre determinats grups de joves, fracassos de la immersió; els que diuen o pensen "el català no mola". Cal replantejar-la, actualitzar-la, fer-la efectiva. Si els catalans tradicionalment han estat poc fidels a la seva llengua (a la més mínima canvien al castellà, per un concepte servil d'educació), els joves es deixen influir per les modes globals, i la poca presència de la llengua en els mitjans digitals. Calen en més fenòmens socials que prestigii la llengua, com el desaparegut Club Super3, programes televisius com *Eufòria* de TV3, o grups musicals de masses. Fa més per la promoció de la llengua una cançó en català en boca d'una estrella mundial, que les classes de mil docents en un any.

Quan un aprèn un idioma, al principi barreja el seu amb el nou; després, seguint models, es va corregint, i pot arribar a ser un nou membre de la comunitat idiomàtica. A Catalunya molta gent s'ha quedat en la fase de barreja, i, per falta de models, o per falta de formació, parlen allò que en diuen "catanyol". Fins i tot hi ha samarretes que en fan broma ("Cada cop que dius "tinc que" moren 15 filòlegs"). Però aquest empobriment també és un pas cap a la substitució de la llengua més feble.

Els docents no són Quixots. Les escoles i instituts són el reflex de la zona que els envolta. Si són llocs de catalanitat extensa, la normalitat del català és absoluta. En canvi, en zones d'immigració, el català no és normal; abans compartia espai amb l'espanyol, però ara, que diuen que tenim parlants de més de 250 llengües, tenim situacions babeliques, que demanen intervencions ben planificades per ser efectives.

Malgrat les adversitats, el treball diari dona fruits. Els bons docents se senten responsables dels resultats dels seus alumnes. Les bones notes a la selectivitat són motiu d'orgull per als centres. I les interferències d'aquest estiu en aquesta prova van ser nova causa de preocupació; els jutges van obligar a editar i distribuir tots els exàmens en les dues llengües, com si els drets individuals perillessin. El dia de les proves la notícia va ser una altra: poquíssims alumnes els demanaven en castellà. Cap diferència amb anys anteriors (que també n'hi havia).

Al voltant de la selectivitat hi ha més notícies. És la prova final del sistema educatiu, amb 40.000 inscrits (juny 2022). Una, que la nota mitjana de castellà de Catalunya és la més alta d'Espanya. L'altra, els resultats de català: la nota mitjana és 7,08, la més alta dels últims



## Sobre la lengua, todavía

 **Cesc TERRASSA i COSÍ**

Institut Francesc Macià, Cornellà de Llobregat  
Subcoordinador de lengua catalana en las PAU  
cterrass@xtec.cat

*Traducido por Maria del Mar Suárez*

Imaginaos que sois docentes de lengua catalana. Mientras vais al colegio leéis en los periódicos declaraciones como estas: "En la escuela catalana, uno no puede hablar español", "los niños no pueden ir al lavabo si no lo piden en castellano", "la escuela catalana es como un apartheid lingüístico"... No son comentarios de fóruns rabiosos de internet, sino de los máximos dirigentes de un partido que ha gobernado España y quiere volver a hacerlo. Desde el Decreto de Nueva Planta (s. XVIII) oímos la misma cantinela, y hemos visto cómo se aplicaba, por lo que los profesores de catalán tienen que tener un carácter especial para no abandonar.

Por si no habíamos tenido suficiente aún, el Tribunal Superior de Justicia de Cataluña hace una interpretación muy discutible de la Constitución, y emite órdenes de alterar los planes de los centros escolares, porque una sola familia lo pide. Interlocutorias escritas solo en español; y cuando lo hacen en catalán, lo hacen con más de cuarenta errores.

Algunos docentes tienen presente las barbaridades que sufrieron nueve colegas de un instituto de Sant Andreu de la Barca después del 1 de octubre de 2017, acusados, insultados y sentenciados por políticos y prensa de Madrid. Mucho después, causa archivada en los juzgados.

A pesar de estas piedras en la mochila, y muchas más que también han sido noticia, cada día, miles de docentes de primaria y secundaria van a las escuelas e institutos a hacer clase en lengua catalana. Y muchos, ¡con ilusión!

Cataluña ha sido durante el último siglo y medio tierra de acogida. La escuela ha sido la mejor vía de integración social de la población inmigrada. Como consecuencia de la dictadura franquista, muchos progenitores no sabían hablar en catalán porque no tenían ninguna obligación u oportunidad de hacerlo, pero los hijos, gracias a la escuela catalana, es decir, la inmersión lingüística, sí. Y venían que la lengua era un motivo primordial de promoción social. Muchos, de esos antiguos alumnos, ahora agradecen a los docentes la oportunidad de aprender catalán.

La inmersión, que tenía que ser temporal, se prorrogó y transformó con la nueva inmigración, a partir de los noventa. La crisis económica empujó a centenares de miles de personas a buscar un futuro mejor, y a instalarse en Cataluña. De golpe, las aulas se llenaban de alumnos recién llegados de cualquier rincón del mundo. Con muchas carencias, de todo tipo. En el mejor de los casos, hablaban español. Costó un gran esfuerzo que se fueran integrando, culturizando, y, con dificultades, catalanizando. Hemos visto en la televisión chicos y chicas que vinieron en condiciones muy precarias, que ahora tienen carreras universitarias y hablan un catalán



excelso. Es habitual, pero no es el caso de todos. Muchos docentes, y en especial los del aula de acogida, asumían el papel de trabajador social, psicólogo, y lo que hiciera falta para ayudarlos.

En estos cuarenta años, las circunstancias de los docentes no han mejorado mucho. A pesar de todas las reformas educativas, y con una sopa de letras difícil de digerir (LOECE 1980, LODE 1985, LOGSE 1990, LOPEG 1995, LOQE 2002, LOE 2006, LOMQE 2012, y LOMLOE 2020), la escuela no termina de funcionar bien; el fracaso escolar se enquistó y no le encuentran solución. De mientras, el uso del catalán se resiente de ello.

Los docentes también hemos sufrido la crisis. Tanto da la materia o el cargo: hemos visto cómo nos congelaban el sueldo, cómo nos retardaban nóminas durante ocho años, nos aumentaban las horas lectivas, o nos desaparecían prestaciones; todo a cambio de nada. Como dice la sabiduría popular, "salimos de Guatemala para entrar a Guatepeor".

La entidad con más socios de pago de Cataluña es Òmnium Cultural (cerca de los 190.000). Su lema: "Lengua, cultura, país". Cuando algunos políticos y jueces cuestionan la educación catalana, no solo los profesionales de la lengua se sienten agredidos.

Actualmente se nota la pérdida en el uso de la lengua entre ciertos grupos de jóvenes, fracasos de la inmersión; los que dicen o piensan "el catalán no mola". Hace falta replantearla, actualizarla, hacerla efectiva. Si los catalanes tradicionalmente han sido poco fieles a su lengua (a la más mínima cambian al español, por un concepto servil de educación), los jóvenes se dejan influir por las modas globales, y la poca presencia de la lengua en los medios digitales. Hacen falta más fenómenos sociales que aumenten el prestigio de la lengua, como el desaparecido Club Super3, programas televisivos como *Eufòria* de TV3, o grupos musicales de masas. Hace más por la promoción de la lengua una canción en catalán en boca de una estrella mundial, que les clases de mil docentes en un año.

Cuando uno aprende un idioma, al principio mezcla el suyo con el nuevo; luego, siguiendo modelos de referencia, se va corrigiendo, y puede llegar a ser un nuevo miembro de la comunidad idiomática. En Catalunya mucha gente se ha quedado en la fase de mezcla, y por falta de modelos, o por falta de formación, hablan lo que llamamos "catañol". Incluso hay camisetas que se mofan de ello ("*Cada cop que dius 'tinc que' moren 15 filòlegs*"<sup>1</sup>). Pero este empobrecimiento también es un paso hacia la sustitución de la lengua más débil.

Los docentes no son Quijotes. Las escuelas e institutos son el reflejo de la zona que los rodea. En lugares de catalanidad extensa, la normalidad del catalán es absoluta. En cambio, en zonas de inmigración, el catalán no es normal; antes compartía espacio con el español, pero ahora, que dicen que tenemos hablantes de más de 250 lenguas, tenemos situaciones babélicas, que piden intervenciones bien planificadas para ser efectivas.

A pesar de las adversidades, el trabajo diario da sus frutos. Los buenos docentes se sienten responsables de los resultados de sus alumnos. Las buenas notas en la selectividad son motivo de orgullo para los centros. Y las interferencias de este verano en esta prueba fueron de nuevo causa de preocupación: los jueces obligaron a editar y distribuir todos los exámenes en las dos lenguas, como si los derechos individuales estuvieran en peligro. El día de las pruebas la noticia fue otra: poquísimos alumnos los pedían en castellano. Ninguna diferencia con años previos (en que también los había).



Acerca de la selectividad hay más noticias. Es la prueba final del sistema educativo, con 40.000 inscritos (junio 2022). Una, que la nota media de español en Cataluña es la más alta de España. La otra, los resultados de catalán: la nota media es 7,08, la más alta de los últimos cinco años, y por encima de todas las otras pruebas: 6,80. Los porcentajes también son espectaculares: aprueban este examen más del 96% de los alumnos. Diferencias mínimas con el castellano.

Esta alegría se contradice con los resultados de una prueba paralela. La PAP (Prueba de Aptitud Personal) para ser docente. Son dos exámenes: una de competencia comunicativa y razonamiento crítico, y otra de lógico-matemática. Nada que no hayan tenido que hacer antes en clase. Se presenta el alumnado del curso preuniversitario (2.º de bachillerato, o quien termina un Ciclo Formativo de Grado Superior), antes de terminar el curso. La alarma viene con los resultados: suspenden la prueba entre la mitad y un tercio. Este resultado chirría, y provoca muchas dudas. Lo que asusta es que algunos responsables de la secundaria quieran solucionarlo pidiendo que la universidad baje el nivel de las pruebas. Pero eso es harina de otro costal.

Podríamos seguir desgranando casos e historias acerca de la lengua. Cada docente puede explicarlas a puñados. No cambiaría demasiado la impresión. Por fortuna, ante la evidente pérdida de uso y calidad del catalán entre algunos jóvenes, el Departamento de Educación creó en mayo del 2022 el Consejo Lingüístico Asesor, formado por profesionales de la lengua y la enseñanza (uno se pregunta si los especialistas a sueldo del propio Departamento no servían). En junio se presentaron 50 propuestas para reactivar el uso del catalán; veremos cuántas se recogen, cuántas se aplican y qué excusas justifican no aplicar las otras. La primera radiografía que hacen reconoce el retroceso en el uso, vincula la lengua a la cohesión social, y pide mejorar la formación de los docentes. La falta de triunfalismo, y el reconocimiento de la realidad, infunde confianza en la comisión. Tiempo al tiempo.

Si lo que explica un docente es útil, el alumnado lo aprende y usa. Es de manual que solo si la lengua es necesaria podrá tener futuro con normalidad. La administración tiene que ofrecer los recursos para conseguirlo. En caso contrario, nos encontraremos lo que dijo hace poco uno de los políticos mencionados al inicio de este texto: "el bilingüismo cordial es hablar español y castellano".



cinc anys, i per damunt de la mitjana de totes les proves: 6,80. Els percentatges també són espectaculars; aproven aquest examen més del 96% dels alumnes. Diferències mínimes amb castellà.

Aquesta alegria es contradiu amb els resultats d'una prova paral·lela. La PAP (Prova d'Aptitud Personal) per ser mestre. Són dos exàmens: un de competència comunicativa i raonament crític, i un altre de lògicomatemàtica. Res que no hagin hagut de fer a classe. S'hi presenten els alumnes del curs preuniversitari (2n de batxillerat, o qui acaba un Cicle Formatiu de Grau Superior), abans d'acabar el curs. L'alarma ve amb els resultats: suspenen la prova entre la meitat i un terç dels presentats. Aquest resultat grinyola, i provoca molts dubtes. El que espanta és que alguns responsables de la secundària vulguin solucionar-ho demanant que la universitat abaixi el nivell de les proves. Però això són figures d'un altre paner.

Podríem seguir desgranant casos i històries al voltant de la llengua. Cada docent en pot explicar un cabàs ple. No canviaria gaire la impressió. Per fortuna, davant de l'evident pèrdua d'ús i qualitat del català entre alguns joves, el Departament d'Educació va crear el març del 2022 el Consell Lingüístic Assessor, format per professionals de la llengua i l'ensenyament (hom es pregunta si els especialistes a sou del propi Departament no servien). Pel juny han presentat 50 propostes per reactivar-ne l'ús; veurem quantes se'n recullen, quantes se n'apliquen, i quines excuses justifiquen no aplicar les altres. La primera radiografia que fan reconeix el retrocés de l'ús, vincula la llengua a la cohesió social, i demana millorar la formació dels docents. La manca de triomfalisme, i el reconeixement de la realitat, infon confiança en la comissió. Temps al temps.

Si el que explica un docent és útil, l'alumne ho aprèn i utilitza. És de manual que no més si la llengua és necessària podrà tenir futur amb normalitat. L'administració ha d'oferir els recursos per aconseguir-ho. En cas contrari ens trobarem el que va dir fa poc un dels polítics esmentats al principi d'aquest text: "el bilingüisme cordial és parlar espanyol i castellà".

**MONOGRÁFICO****Aprendizaje-Servicio en Educación Física para la inclusión social****María Teresa VIZCARRA-MORALES**

Universidad del País Vasco (UPV/EHU)

mariate.bizkarra@ehu.eus

<https://orcid.org/0000-0002-9369-9740>**Teresa LLEIXÀ**

Universitat de Barcelona

teresa.lleixa@ub.edu

<https://orcid.org/0000-0003-1047-1271>

La Educación Física puede constituir un escenario muy adecuado para adoptar una perspectiva educativa crítica y transformadora y utilizar el aprendizaje-servicio (ApS) como modelo pedagógico (Chiva-Bartoll y Fernández-Rio, 2021). Dejando atrás enfoques que priorizan el aprendizaje repetitivo de habilidades y el rendimiento motor, se trata en este caso de combinar los aprendizajes curriculares con el servicio a la comunidad, en un claro compromiso con el contexto social (Campos et al., 2020).

Desde esta perspectiva y siguiendo a Chiva-Bartoll y García-Puchades (2018), una orientación crítica del ApS en Actividad Física y Deportiva (AFD) requiere promover la justicia social, en tanto que suele tener lugar en contextos de necesidad social y con colectivos en riesgo de exclusión. La inclusión en educación física constituye un avance en el pensamiento social, puesto que incita a facilitar el acceso y participación plena y sin limitaciones en las actividades físicas y deportivas de todas las personas. Los beneficios personales y sociales que aportan dichas actividades deben ser accesibles también a las personas de colectivos vulnerables que deben poder estar en disposición de incorporar la actividad física y deportiva a su vida cotidiana y hacer de estos beneficios una realidad sostenible en el tiempo.

El ApS en AFD debe estar comprometido con el cambio y utilizar la reflexión, el dialogo y la deliberación conjunta para la transformación social. A este efecto, los días 20 y 21 de Enero de 2022 se celebró en Barcelona, el Primer Congreso Internacional RIADIS de Aprendizaje-Servicio en Actividad Física y el Deporte para la Inclusión Social, teniendo como principal objetivo "Consolidar y dar a conocer la educación física y el deporte como herramientas de aprendizaje y que, con una clara voluntad y compromiso de servicio, y con las estrategias metodológicas necesarias, pueden contribuir a la mejora de la calidad de vida de las personas y al desarrollo de nuestra sociedad" (I Congreso Intenacional Riadis, s.f.)

Este congreso fue dinamizado por la Red de Investigación en Actividad Física y el Deporte para la Inclusión Social (RIADIS), red que reúne investigadores e investigadoras de 13 universidades españolas y 10 extranjeras, y que integra capacidades y recursos dirigidos hacia la excelencia docente e investigadora en el ámbito de la inclusión en Actividad Física y



Deportiva (AFD). Las personas investigadoras de esta Red internacional tienen en común la utilización de la metodología de Aprendizaje-Servicio para avanzar en el conocimiento relativo a la inclusión desde la AFD (RIADIS, s.f.).

El cuerpo del actual monográfico lo constituye una selección de los estudios presentados en las comunicaciones del congreso.

En el primer artículo de este monográfico, Josep Solà, presenta el ApS como una metodología idónea para el desarrollo de la Competencia de la Responsabilidad Social Universitaria acorde con el escenario del Espacio Europeo de Educación Superior surgido en 2010. Expone los motivos que justifican la incorporación de esta innovación, detallando sus puntos fuertes y algunas experiencias de buenas prácticas de ApS en AFD.

A continuación, Roberto Monjas Aguado, Judit Martínez-Abajo y Rakel Gamito Gómez realizan una reflexión sobre la relación que debería establecerse con las entidades receptoras de los servicios de ApS, de cara a mejorar la puesta en marcha de este tipo de proyectos. Se pone de relieve que, en la literatura existente hasta la fecha, el papel de las entidades queda muy diluido, por lo que reivindican algunos condicionantes que deberían darse en este tipo de proyectos para dar mayor protagonismo a las entidades con las que se colabora.

Relacionado con el artículo anterior Calle, Aguado, Sanz, Ponce, Vizcarra y López de Arana se preguntan cuál ha sido la presencia de las personas receptoras de los servicios en los artículos científicos publicados hasta la fecha sobre ApS en AFD. Y así, recogen diferentes experiencias que se están llevando a cabo en diferentes universidades con el fin de conocer mejor a qué tipo de colectivo se dirigen los proyectos de ApS, qué tipo de propuestas se realizan, con qué instrumentos se recoge la información y se evalúan y qué aspectos habría que tener en cuenta para mejorar la presencia de estos colectivos en la investigación científica.

Seguidamente, se presentan tres experiencias de ApS en AFD. La primera es una experiencia en la que se ofertan talleres de Expresión Corporal en un centro de Educación Primaria, donde Bastarrica-Varela, Arin-Ferré, López-Coca, Martínez-Abajo y Vizcarra-Morales, relatan los beneficios de una oferta de actividades extraescolares para aquellas niñas y niños que, por razones económicas, no pueden acceder a las otras actividades extraescolares que se ofertan en el centro. Recogen los factores facilitadores y obstaculizadores para poner en marcha la propuesta que son recogidos a través de las narraciones etnográficas de estas estudiantes universitarias, así como, una reflexión sobre las competencias profesionales adquiridas en el desarrollo de la experiencia.

Hinojosa, Serra, Hernández, Jerez y Encabo relatan una experiencia de ApS en AFD llevada a cabo en centros penitenciarios que ellas califican como "experiencia brutal" por la complejidad del contexto, por el tipo de relaciones personales que se establecen, por ser una experiencia de las que marcan en la vida. Relatan una experiencia de tres cursos académicos realizada por un centenar de estudiantes del INEFC. Ponen en valor las bondades de la experiencia para todas las personas participantes.

Por último, Abellán y Segovia presentan el programa MED-ApS en el que analizan el efecto sensibilizador que un programa de ApS puede tener sobre las actitudes del alumnado universitario frente a la discapacidad, comprobando que tienen mayor sensibilidad las perso-



nas que previamente han tenido contacto con la discapacidad. Plantean algunos aspectos que deberían ser tenidos en cuenta para mejorar las implicaciones didácticas en los programas de ApS en AFD en entornos de diversidad.

El compromiso de la actividad física y deportiva con la inclusión social es la convicción que guía los diferentes trabajos incluidos en esta sección monográfica. Esperamos que las diferentes perspectivas de abordar el APS en AFD, así como los éxitos y satisfacciones que muestran, sirvan para avivar el debate sobre este modelo pedagógico, animando al profesorado a incorporarlo en su docencia.

### Referencias

- Campos, J., Franco, M., Sebastiani, E., Figueras, S. y Lleixà, T. (2020). Hacia una educación física comprometida con la sociedad. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, 70, 39-43.
- Chiva-Bartoll, O. y Fernández-Rio, J. (2021): Advocating for Service-Learning as a pedagogical model in Physical Education: towards an activist and transformative approach, *Physical Education and Sport Pedagogy*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/17408989.2021.1911981>
- Chiva-Bartoll, O. y García-Puchades, W. (2018). Educación Física y aprendizaje-servicio: un enfoque pedagógico crítico y experiencial, en Lorente, E. & Martos, D. *Educación Física y pedagogía crítica. Propuestas para la transformación personal y social*. Edicions de la Universitat de Lleida. Publicacions de la Universitat de València.
- Congreso Internacional RIADIS (Sin Fecha). Congreso Internacional Riadis. Aprendizaje-Servicio en Actividad Física y Deporte para la Inclusión Social. <https://riadis2022barcelona.com/>
- RIADIS (Sin Fecha). *Red de Investigación en Aprendizaje-Servicio en Actividad Física y el Deporte para la Inclusión Social*. <https://www.riadis.es/index.html>



## **Aprendizaje-Servicio en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte: buenas prácticas de Educación Física en colectivos vulnerables**

Recepción: 06/05/2022 | Revisión: 05/06/2022 | Aceptación: 28/07/2022 | Publicación: 01/10/2022



**Josep SOLÀ SANTESMASES**

Universitat Ramon Llull

[josepss@blanquerna.url.edu](mailto:josepss@blanquerna.url.edu)

<https://orcid.org/0000-0001-9346-3087>

**Resumen:** La metodología Aprendizaje-Servicio ofrece una vivencia práctica plenamente competencial y genuina para una universidad que no puede existir ajena a la realidad social. El artículo revisa la relación entre el Aprendizaje-Servicio y los estudios de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, planteando una propuesta de intervención acorde con las fases ampliamente justificadas por la bibliografía reciente. Además, se ejemplifican intervenciones singulares de Educación Física en menores con riesgo de exclusión social y en adolescentes con discapacidad psíquica. En base a la relación biunívoca entre estudiantes e instituciones, dichas sesiones deberán adaptarse a las necesidades específicas de cada grupo social. Estas intervenciones se valoran como buenas prácticas de compromiso social universitario, ya que deben estar plenamente adaptadas a las condiciones de heterogeneidad de grupos poblacionales escasamente reconocibles en el currículum, desde la comprensión empática por parte del estudiantado. No obstante, se plantean reflexiones de mejora basadas en la elegibilidad de las propuestas o en posibles planteamientos transversales entre diferentes estudios.

**Palabras clave:** Aprendizaje-Servicio; Ciencias de la Actividad Física y el Deporte; Educación Física; buenas prácticas; colectivos vulnerables.

### **APRENTATGE-SERVEI EN CIÈNCIES DE L'ACTIVITAT FÍSICA I DE L'ESPORT: BONES PRÀCTIQUES D'EDUCACIÓ FÍSICA EN COLECTIUS VULNERABLES**

**Resum:** La metodologia Aprenentatge-Servei ofereix una vivència pràctica plenament competencial i genuïna per a una universitat que no pot seguir aliena a la realitat social. Aquest article revisa la relació entre l'Aprenentatge-Servei i els estudis de Ciències de l'Activitat Física i de l'Esport plantejant una proposta d'intervenció d'acord amb les fases àmpliament justificades per la bibliografia recent. A més, s'exemplifiquen intervencions singulars d'Educació Física en menors amb risc d'exclusió social



*i en adolescents amb discapacitat psíquica. En base a la relació biunívoca entre estudiants i institucions, aquestes sessions s'hauran d'adaptar a les necessitats específiques de cada grup social. Aquestes intervencions es valoren com bones pràctiques de compromís social universitari, ja que han d'estar plenament adaptades a les condicions d'heterogeneïtat de grups poblacionals escassament reconeguts en el currículum des de la comprensió empàtica per part de l'estudiantat. No obstant això, es plantegen reflexions de millora basades en l'elegibilitat de les propostes o en possibles plantejaments transversals entre diferents estudis.*

**Paraules clau:** *Aprenentatge-Servei; Ciències de l'Activitat Física i de l'Esport; Educació Física; bones pràctiques; col·lectius vulnerables.*

### **SERVICE-LEARNING IN PHYSICAL ACTIVITY AND SPORTS SCIENCES: GOOD PRACTICES IN PHYSICAL EDUCATION IN VULNERABLE GROUPS**

**Abstract:** *The Service-Learning methodology offers a fully competent and genuine practical experience for a university that cannot exist apart from social reality. The article reviews the relationship between Service Learning and the studies of Physical Activity and Sport Sciences, proposing an intervention proposal in accordance with the phases widely justified by the recent bibliography. In addition, unique Physical Education interventions are exemplified in minors at risk of social exclusion and in adolescents with mental disabilities. Based on the biunivocal relationship between students and institutions, these sessions must be adapted to the specific needs of each social group. These interventions are valued as good practices of university social commitment, since they must be fully adapted to the conditions of heterogeneity of population groups barely recognizable in the curriculum, from the empathic understanding of the students. However, reflections for improvement are proposed based on the eligibility of the proposals or on possible transversal approaches between different studies.*

**Keywords:** *Service-Learning; Degree in Physical Activity and Sport Sciences; Physical Education; good practices; vulnerable groups.*

## **Introducción**

Aunque la Ley Orgánica de Universidades 6/2001 recogía los requerimientos del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), las referencias al compromiso social eran limitadas. El tránsito hacia una educación superior basada en las competencias debía impulsar una paralela innovación metodológica para el desarrollo integral del alumno más allá de las exigencias disciplinares. El Aprendizaje-Servicio (ApS) se recogió en el Estatuto del Estudiante Universitario (2010), en el capítulo XIV sobre las actividades de participación social y cooperación. Un tiempo después, un informe de la comisión de sostenibilidad de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE), institucionalizaba nítidamente el ApS como metodología idónea para el desarrollo de competencias de Responsabilidad Social Universitaria: "...la normativa universitaria actual reclama que las universidades favorezcan prácticas de responsabilidad social y ciudadana que combinen aprendizajes académicos en las diferentes titulaciones con la prestación de servicios a la comunidad" (2015, p. 3).



Por lo tanto, las funciones clásicas de la universidad como investigación, docencia y transferencia del conocimiento, se amplían con el compromiso comunitario y el retorno social de su actividad. Rubio, Prats y Gómez (2013) destacan que la universidad debe superar dos inercias esenciales para favorecer su encuentro con la sociedad. La primera, la de una universidad hermética respecto de las necesidades sociales, amparada en la supuesta neutralidad del saber y, la segunda, la de una universidad sumisa a las demandas económicas del mercado no siempre sensible a otras necesidades de la comunidad. El Aprendizaje Servicio fomenta una educación para la comprensión de las necesidades reales de la población y para el compromiso participante en su mejora: "Propuestas formativas como el aprendizaje servicio muestran que es posible una universidad que encuentra el equilibrio entre el rigor científico y el compromiso social, entre la excelencia académica y la equidad" (p. 5).

Desde el paradigma socio-crítico, las intervenciones prácticas son relativamente replicables. Las prácticas no se generalizan, más bien se comparten y se adaptan a cada comunidad que las precisa. El ApS se convierte entonces en aplicación política, sintetizando el conocimiento en un entorno social concreto: "...en el sentido más amplio y humanista, el aprendizaje servicio es una metodología de educación política" (Puig et al., 2006, p. 173). Experimentalmente se relaciona positivamente el compromiso académico del alumnado con la participación en proyectos ApS (Rodríguez-Izquierdo, 2020).

En este contexto, el artículo justificará una estructuración por fases del Aprendizaje Servicio basada en bibliografía reciente, pero con la suficiente flexibilidad para poder adaptarse a los diferentes colectivos atendidos. El Aprendizaje Servicio ha dado visibilidad a los estudios del Grado de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, enfatizando la Educación Física como una asignatura excelente para su aplicación y reconocimiento curricular en escenarios reales.

Una década después de su implementación, el Seminario de Aprendizaje Servicio se ha convertido en uno de los mejor valorados según la evaluación anónima que realiza el alumnado al final del curso. El seminario descubre ámbitos educativos desconocidos y, en algunos casos, permite la integración en la labor social de las entidades.

## 1. Contexto y participantes: Aprendizaje Servicio en la universidad

Motivado por la adecuación al Espacio Europeo de Educación Superior (2010-11), el seminario de Fundamentos Pedagógicos de la Educación Física del Grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (CAFE), se fundamentó en el Aprendizaje Servicio (ApS). La propuesta ApS encaja con la filosofía de la Facultad de Psicología, Ciencias de la Educación y del Deporte Blanquerna, sustentada en el crecimiento integral de la persona, el espíritu universitario en contacto con la sociedad (cultura de proximidad) y el cultivo de la solidaridad mediante una educación personalizada (Torrallba, 2016).

El seminario, con una ratio de entre 12 y 15 alumnos, representa un espacio docente diferencial. La elección del mejor espacio docente para implementar el Aprendizaje Servicio conecta con los espacios innovadores de aprendizaje (*innovative learning environments*). Según la OECD (2017), un entorno de aprendizaje innovador debería comprometer activamente al estudiante: "*The learning environment recognises the learners as its core participants encourages this active engagement and develops in them an understanding of their own activity as learners*" (p. 22).



Al vincular el Aprendizaje Servicio con el seminario, se garantiza un espacio de relación pedagógica basado en la proximidad y la confianza. Los valores del seminario fomentan una metodología universitaria basada en propuestas interdisciplinarias centradas en el estudiante. Representa el espacio idóneo para analizar los acontecimientos sociales del entorno comunitario inmediato o global. En el seminario se promueve el diálogo entre el tutor y el grupo reducido de estudiantes, personalizando el proceso subjetivo de construcción personal, en una universidad que se siente a sí misma una institución educadora y no simplemente transmisora de conocimiento (Gallifa, 2019).

Además, la universidad debe garantizar la lógica continuación académica de experiencias similares de la Educación Secundaria Obligatoria, como la inclusión del servicio comunitario en forma de proyecto transversal. Ya que las universidades no existen al margen de la sociedad que las acoge, la formación integral de sus alumnos exige la vinculación crítica con la comunidad (Martínez, 2018).

El binomio fundamental de la propuesta es la intervención a través de la materia Educación Física en un grupo de menores en riesgo de exclusión social y en un grupo de estudiantes de secundaria con discapacidad psíquica. El acercamiento del alumnado a colectivos invisibles en el currículo y frecuentemente alejados de sus intereses cotidianos, refuerza su compromiso social y su crecimiento personal. La idoneidad del Aprendizaje Servicio en la Educación Física se refleja en Rubio, Campo y Sebastiani (2014), que enfatizan sus posibilidades metodológicas para la vida adulta, la sólida promoción de las relaciones interpersonales y la formación de ciudadanos comprometidos mediante la actividad física.

## 2. Motivos que justifican la innovación

En primer lugar, el Aprendizaje Servicio propone una educación cívica eminentemente competencial y aplicada. Los alumnos deben salir de su "zona de confort" para atender a colectivos alejados de su experiencia de vida en contextos reales. Blázquez (2017), vincula el Aprendizaje Servicio a escenarios reales, con el propósito de transferir el conocimiento a grupos poblacionales específicos fuera del entorno universitario, en un nítido planteamiento de compromiso social. Además, la formación superior en Educación Física mediante el ApS beneficia el aprendizaje de contenidos curriculares y, sobre todo, la formación crítica y reflexiva del alumnado (Capella et al., 2014; Gil et al., 2014).

En segundo lugar, el plan de estudios generalista de CAFE dificulta la comprensión específica de cada grupo poblacional, que sí son atendidos desde otros grados universitarios como Educación Social o Psicopedagogía. Esta realidad contrasta con las salidas profesionales que la Ley del Ejercicio de la Profesiones del Deporte (3/2008;7/2015), en relación a la administración de actividad física y deporte de carácter no competitivo a colectivos sociales muy diversos (personas mayores, población con discapacidad...). La propia ley determina la necesidad de que el alumnado de Ciencias del Deporte que quieran dedicarse a estos ámbitos deberán completar su formación con cursos adicionales de profesionalización o con experiencias laborales de calidad.

En este contexto, se revalorizan las prácticas ApS en la formación del Grado, despertando vocaciones y sensibilizando al alumnado. Una reciente investigación sobre ApS destaca que casi toda la totalidad de propuestas universitarias provienen de los Grados de Educación



Infantil y de Educación Primaria, con una cierta tendencia al desarrollo teórico de la temática (Redondo y Fuentes, 2019).

### **3. Descripción detallada de la implementación del Aprendizaje Servicio en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte**

Bosch y Batlle (2006) distinguen cinco fases de implementación del ApS: preparación por parte del educador, planificación con el grupo, ejecución, evaluación con el grupo y, finalmente, evaluación del educador. Fuertes (2014) sintetiza la implementación de proyectos ApS en tres grandes fases: fase previa o de planificación, fase de ejecución y fase posterior o de evaluación, enfatizando el pensamiento crítico que las interrelaciona: "la reflexión acompaña todo ese proceso de investigación-acción" (p. 179). En este marco de referencia, nuestra propuesta ApS tendrá las siguientes fases (Tabla 1): Planificación (Contextualización + Diseño), Ejecución (Intervención pedagógica ApS) y Evaluación (Valoración + Intercambio de experiencias).

#### **3.1 Contextualización: comprender las necesidades del grupo receptor del servicio**

El objetivo de la primera fase es el de obtener información sobre las características específicas de la población receptora del servicio. En el presente artículo, menores con riesgo de exclusión social y estudiantes de secundaria con discapacidad psíquica. En la sesión de presentación, se informará al estudiantado sobre la metodología ApS, ya que para la mayoría será un concepto novedoso. Para ello, se compartirá información bibliográfica actualizada y se comentarán ejemplos de experiencias prácticas. La primera acción de esta fase es la investigación sobre la población de referencia. Las diversas aportaciones individuales (legislación, actividad física adaptada, atención a la diversidad...) deberán compartirse y justificarse, conformando el marco teórico. La contextualización se complementa con la visita al centro de referencia, con una doble finalidad. En primer lugar, atender la presentación del responsable de la institución, en la cual se profundiza en la realidad del grupo poblacional a través de la experiencia profesional, y se resuelven posibles dudas de actuación. En segundo lugar, la visita permitirá conocer a los participantes de la intervención ApS en su entorno real y cotidiano, además de poder calibrar las posibilidades materiales y de infraestructura para la propuesta efectiva de la intervención.

#### **3.2 Diseño y organización de la intervención pedagógica adaptada**

El objetivo de la segunda fase es la de proponer posibilidades prácticas en función de las necesidades detectadas. El diseño de las sesiones de Educación Física debe tener en consideración las limitaciones propias de cada grupo poblacional, especificando actividades motrices totalmente adaptadas. El trabajo evolucionará de las propuestas holísticas de todo el estudiantado (lluvia de ideas) hasta la precisión de un eje temático adecuado mediante la selección y discusión de las prácticas propuestas. Basándose necesariamente en los conocimientos de la fase anterior, cada estudiante debe sentirse partícipe de la organización de la intervención. Además, como muchas de las propuestas son al aire libre, también se recomienda diseñar un plan B manteniendo el potencial educativo de la jornada, aunque las inclemencias meteorológicas impidieran realizarla en el exterior. La intervención debe estar consensuada por todo el grupo y quedará minuciosamente detallada en su programación final.



### 3.3 Intervención pedagógica: Educación Física en escenarios reales

La intervención pedagógica es el día clave. El estudiantado universitario se compromete con los participantes a los que ofrece el servicio. El objetivo principal es el de ejecutar la intervención adaptada a la población receptora en escenario real. De hecho, supondrá la segunda visita al centro, pero esta vez con el requerimiento de ofrecer propuestas de Educación Física adaptada en base a los aprendizajes previos adquiridos. Se constatará la distancia entre la teoría y la práctica real, momento en que la incertidumbre de las actitudes no recogidas en la programación debe ser pedagógicamente gestionadas. En una sesión previa, se hará una prueba piloto en un entorno estructurado para comprobar las responsabilidades individuales, la dinámica de las actividades, la temporalización o los recursos materiales. Paralelamente, también se hará el registro audiovisual en vídeo y/o fotografía.

### 3.4 Valoración de la intervención: evaluación de los diferentes colectivos participantes

El objetivo es reflexionar sobre el proceso de implementación ApS y su aplicación práctica. Esencialmente, el estudiantado debe recoger evidencias de evaluación sobre el proceso de construcción de la intervención y del resultado. Los instrumentos y los criterios de evaluación son diseñados y acordados por el estudiantado. Esta valoración compartida tiene diferentes fuentes de información: los mismos alumnos participantes, el profesorado o monitores habituales, y una propia autoevaluación del grupo de seminario. Los instrumentos de evaluación deben estar adaptados al colectivo de participantes. No es lo mismo recoger la opinión de adolescentes en riesgo de exclusión social que recogerla de alumnos de secundaria con discapacidad intelectual. La finalidad última de esta valoración es la de acotar el éxito de la jornada, conocer los propios límites y apuntar posibilidades de mejora para el futuro.

### 3.5 Intercambio de experiencias y difusión

El objetivo de la última fase es el de explicar y conocer las diversas propuestas ApS desarrolladas durante el semestre, mediante dos jornadas específicas de difusión. Debe destacarse la relevancia de la última sesión del seminario, en la cual se realiza la exposición final de las experiencias ApS del Grado de CAFE. Cada seminario comparte su propuesta con el resto de estudiantes que, a su vez, descubren el resto de intervenciones (de ocho a diez experiencias ApS genuinas cada curso). La presentación pública de las intervenciones se realiza a través de emotivas propuestas audiovisuales.

Adicionalmente, se ha implementado también la Jornada de Intercambio de Experiencias ApS inter-Grados. Esta jornada final de semestre acoge transversalmente todas las experiencias ApS de los diversos grados de la facultad. Esta jornada coral amplía horizontes al estudiantado, evitando que las propuestas queden circunscritas a un solo estudio. Además, se promueven las mejores presentaciones en comunicaciones científicas en congresos internacionales, acercando al estudiantado a la investigación en el ámbito educativo.

Tabla 1. Metodología: Fases de implementación del proyecto ApS en el Grado de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte.

Fases ApS teóricas	Fases ApS Blanquerna	Sesiones por fase	Objetivos	Acciones
PLANIFICACIÓN	Contextualización	1ª Fase ( 3 sesiones 1-3)	Informarse de las características específicas de la población receptora del servicio	Investigación de los aspectos que caracterizan la población. Conferencia de presentación del responsable de la institución. Visita al centro o institución donde se implementará el ApS.
	Diseño y organización de la Jornada Deportiva	2ª Fase (4 sesiones 4-7)	Proponer posibilidades prácticas en función de las necesidades detectadas	Brainstorming de posibilidades prácticas: eje temático y actividades. Selección de las mejores propuestas para el diseño definitivo. Programación final de la intervención.
EJECUCIÓN	Intervención pedagógica ApS	3ª Fase (3 sesiones 8-10)	Ejecutar la jornada deportiva adaptada a la población receptora en escenario real	Prueba piloto previa: responsabilidades, timing, material. Intervención pedagógica: Jornada deportiva lúdico-recreativa. Registro audiovisual en vídeo y/o fotografía.
	Valoración de la intervención ApS	4ª Fase (2 sesiones 10-11)	Reflexionar sobre el proceso de implementación ApS y su aplicación práctica	Evaluación del proceso y del resultado de la jornada APS. Criterios de valoración acordados por los propios estudiantes. Vinculación de los conocimientos adquiridos con la intervención.
EVALUACIÓN	Intercambio de experiencias ApS y difusión	5ª Fase (2 sesiones 11-12)	Explicar y conocer las diversas propuestas ApS desarrolladas durante el semestre	Jornada de Intercambio de Experiencias ApS inter-Grados. Exposición final de las experiencias ApS del Grado de CAFE. Difusión en congresos internacionales o artículos científicos.

Fuente: elaboración propia



#### 4. Metodología e instrumentos de evaluación

Durante esta década de experiencias ApS se han desarrollado buenas prácticas de compromiso social en una veintena de centros. La variedad de propuestas se sistematiza en cinco tipos de intervenciones según las características definitorias del grupo poblacional receptor del servicio y de las instituciones comprometidas: discapacidad física, discapacidad psíquica, gente mayor, menores con riesgo de exclusión social y reclusos en centros penitenciarios. Globalmente, más de 1.200 estudiantes del Grado de CAFE se han responsabilizado de 90 proyectos sociales con grupos de personas vulnerables, con la tutorización de 12 profesores.

La amplitud de las propuestas ApS trabajadas, ha implicado que los instrumentos y criterios de evaluación hayan estado sujetos a continuas reflexiones desde el inicio del proyecto. De hecho, la específica metodología de trabajo condiciona la evaluación integral del ApS y diluye la distinción entre evaluación formativa y sumativa. El dossier final es fruto del reparto de responsabilidades entre los alumnos durante todas las sesiones del semestre.

Más allá de las ponderaciones o cambios de estrategia evaluativa, se constata que la realidad vivencial no se sujeta a criterios de evaluación nítidos o universales. La realidad específica de estos grupos poblacionales y la vivencia personal del estudiantado el día de la aplicación práctica requiere una evaluación continua, global y flexible. A pesar de los esfuerzos por consensuar una evaluación para el estudiantado, las complejidades propias de cada institución deben permitir a cada tutor disponer de una cierta libertad de adaptación de dichos criterios. Además, la subjetividad del mismo tutor y sus referentes íntimos son difícilmente limitables a criterios evaluativos rígidos.

La evaluación del seminario ApS se basa fundamentalmente en las fases de implementación del proyecto, que implica el 80% de la nota, dividida en los siguientes baremos: Planificación (Contextualización + Diseño): 20%, Ejecución (Intervención pedagógica ApS): 40%, y Evaluación (Valoración + Intercambio de experiencias): 20%. Complementariamente, la evaluación sumativa queda reflejada en un único dossier holístico que evalúa por igual a todo el estudiantado participante (20%), ya que todos son corresponsables en base al aprendizaje cooperativo. La diversidad cultural del estudiantado se conjuga para colaborar mutuamente (Gillies 2014).

Metodológicamente, el seminario se divide en diferentes grupos de responsabilidad, conformados por 2-3 estudiantes que eligen libremente su aportación. Los tres primeros apartados del dossier se ajustan a las fases del proyecto. La contextualización sintetiza las investigaciones individuales acerca de la población de intervención, redactando el marco teórico con las principales referencias bibliográficas. La *descripción de la intervención*, en base a las diferentes propuestas prácticas presentadas, redacta minuciosamente la intervención finalmente acordada. Finalmente, la *valoración de la intervención* incide en la elaboración de los instrumentos de evaluación y redactar los resultados. El *comité editorial* completa el dossier revisándolo formalmente, además de preparar la presentación audiovisual. Ambos documentos se entregan a la institución de referencia y, por lo tanto, requieren exigencia académica.

Es necesaria una especial referencia a la responsabilidad del *comité organizador*. Los alumnos que elijan esta tarea deberán liderar la gestión del proceso durante todo el semestre. Tendrán que responsabilizarse que todas las fases se cumplan en la calendarización establecida



e informar semanalmente de las acciones a realizar. Estando el seminario concebido desde la autogestión del propio estudiantado, el éxito de los organizadores se basará en minimizar la intervención del tutor (Lorente y Joven, 2014).

Completando los criterios e instrumentos de evaluación comentados, el profesorado ha trabajado en diversas propuestas de rúbricas, revisadas en diferentes cursos. Campo (2015) ejemplifica esta práctica con una rúbrica de autoevaluación de la calidad de los proyectos de ApS en la educación superior. Posteriormente, Martín, Puig, Palos y Rubio (2018), proponen una rúbrica basada en tres categorías de carácter metodológico: nivel básico (necesidades, servicio y significación), nivel pedagógico (aprendizaje, trabajo en grupo, reflexión, reconocimiento y evaluación), y nivel organizacional (partenariado y consolidación del proyecto). Inspiradas en estas publicaciones, las rúbricas se diseñaron para cada fase de implementación, vinculándolo al nivel de logro competencial. Se insiste que los propios estudiantes puedan utilizarlas para valorar su implicación (autoevaluación), asumiendo la idea clave que la evaluación ApS implique la reflexión de sus participantes (Aramburuzabala et al., 2019).

En síntesis, la evaluación de la intervención ApS en el Grado de CAFE se basa en dos conceptos: la evaluación formativa (Santos, Martínez y Cañadas, 2019) y la corresponsabilización mediante el aprendizaje cooperativo (Calvo et al., 2019; Mendía, 2016). La evaluación debe asegurar la calidad de las experiencias de ApS, siendo necesaria la validación de los instrumentos de recogida de información (López de Arana et al., 2020). Cada tutor puede complementar evidencias evaluativas proponiendo instrumentos cualitativos para recoger narrativas al alumnado como las que se ejemplifican a continuación:

- *“Nunca hemos de juzgar a las personas por sus apariencias ni por su estatus social. Yo era de los que juzgaba sin dar oportunidad a conocerlos”.*
- *“Valoro haber aprendido de las opiniones de los otros compañeros, el saber escuchar las ideas, debatirlas o reforzarlas y apoyarlas en base a un criterio”.*
- *“He aprendido a utilizar el deporte como una herramienta integradora (...), y a ponerme a la altura de los participantes”.*
- *“He aprendido a ponerme en la piel de un grupo de personas con un concepto y un estilo de vida totalmente diferente al mío y con problemas que yo tampoco tengo...”*

## **5. Resultados: Buenas prácticas de Aprendizaje Servicio a través de la Educación Física (EF)**

La clave para promover prácticas ApS es poder contar con entidades sociales que desarrollen proyectos potencialmente interesantes para el estudiantado. Son especialmente las instituciones del tercer sector, ajenas a las regulaciones de la empresa privada o de la administración pública, las que ofrecen mayor flexibilidad de propuestas:

“La importancia del papel que desempeñan las instituciones del tercer sector en el ApS reside en su potencial para movilizar al alumnado y ponerlo en contacto con una necesidad social concreta, ya que el servicio es una característica intrínseca a su realidad y existencia” (Sotelino et al., 2019, p.209). Estos mismos autores refieren que sean quizás las entidades que desarrollan actividades de tipo socioeducativo las que mejor puedan facilitar las experiencias ApS. Sin embargo, no deben cerrarse las oportunidades de colaboración con entidades más



alejadas del mundo educativo, sobre todo si pueden acercar a los universitarios a entornos comunitarios alejados de su realidad cotidiana. Se ejemplifican a continuación las propuestas enmarcadas en la asignatura Educación Física con alumnos adolescentes matriculados en Educación Secundaria Obligatoria (ESO).

### **5.1 Educación Física y menores en riesgo de exclusión social**

El centro pertenece a una fundación privada cristiana que se compromete con la formación y la promoción humana, social y cultural de los niños y jóvenes en situación de alta vulnerabilidad o en riesgo de exclusión social. Uno de sus proyectos es la Unidad de Escolarización Compartida (UEC) pensada para alumnos de ESO con necesidades educativas especiales de inadaptación al centro docente, absentismo y de rechazo a la escolarización. El Departamento de Educación de la Generalitat de Catalunya mantiene acuerdos con determinadas entidades y corporaciones locales a fin que de manera excepcional estos alumnos puedan seguir parte de las enseñanzas en unidades de escolarización compartida. Se ofrece pues, una escolarización compartida entre el instituto de referencia donde están matriculados y el centro donde se ubica la UEC con el ánimo de ser una medida provisional enfocada a una escolarización normalizada de futuro.

La UEC se encuentra ubicada un barrio humilde de una gran ciudad, con importantes problemas económicos y sociales, agravados por una diversidad cultural muy arraigada en sus propias creencias. Para desarrollar la propuesta de EF con estos alumnos se contaba con escasos espacios de práctica y dispersos entre sí. Se podía utilizar el pequeño patio de la institución, la pista de barrio de la asociación de vecinos cercana y aprovechar una gran plaza dura muy espaciosa y significativo punto de encuentro social de los ciudadanos del barrio.

El objetivo primordial de la intervención en EF en la UEC era la promoción de la actividad física en una población extremadamente sedentaria y que se identifica muy poco con la práctica deportiva. Adicionalmente, la formación humana en valores de respeto ante las diferencias culturales o de género entre los participantes.

### **5.2 Educación Física y alumnos con discapacidad psíquica**

El centro es una escuela de educación especial pública situada en el centro de una gran ciudad, y gestionada por las instituciones municipales. La escuela atiende alumnos hasta los 21 años de edad (transición a la vida adulta), que presentan disminuciones derivadas de hándicaps graves y permanentes. Su objetivo es responder a las necesidades educativas de manera individualizada para ayudar a los alumnos a su futura integración social y laboral. Los espacios para desarrollar la EF en el centro son variados y se utilizan de manera rotatoria durante los tres trimestres del curso en cada uno de los diferentes grupos de alumnos del centro. En primer lugar, la escuela cuenta con un gran patio con una sencilla pista deportiva descubierta donde realizar las sesiones, a parte del huerto que cuidan los mismos alumnos. Además, cuenta con tres importantes instalaciones municipales adicionales: el pabellón polideportivo del barrio, las pistas de atletismo en un magnífico entorno natural alejado del bullicio de la ciudad y, especialmente para los alumnos con menor autonomía corporal, la piscina donde ejercitarse en el medio acuático.

El objetivo primordial de la intervención en EF en la escuela de educación especial era la inclusividad del diverso espectro comportamental y motor de los alumnos en propuestas prácticas no excluyentes. Además, durante todos estos años, las propuestas han ido utilizando



los diferentes espacios disponibles, incluso el amplio entorno de la propia escuela durante la pandemia por COVID-19. Asimismo, aunque algunos de estos alumnos ya participan en ciertas actividades deportivas extraescolares, fortalecer la promoción de la actividad física en un colectivo muy sedentario y con muchas dificultades de acceso a la práctica fuera del horario lectivo.

Los programas que pretenden cambiar las actitudes hacia las personas con discapacidad deben incorporar estrategias diseñadas específicamente para el cambio actitudinal. Se debe aumentar la autonomía del estudiantado ofreciéndole variedad de prácticas y de poblaciones con discapacidad para elegir. La clave reside en fomentar objetivos comunes entre estudiantes universitarios y personas con discapacidad, e integrar actividades compartidas que sean familiares para ambos grupos para promover condiciones de contacto óptimas (Case et al., 2021).

Las buenas prácticas de ambas intervenciones pedagógicas se enriquecen con los siguientes aspectos didácticos comunes. En primer lugar, la utilización del *role-playing* para focalizar una temática concreta alrededor de la cual se articula la sesión de EF. El *role-playing* se ha mostrado eficaz para ordenar los hábitos en adultos con discapacidad intelectual (Sequera et al., 2016). De esta manera, se han propuesto temáticas como un viaje por los cinco continentes, identificando sus diferencias culturales y sus danzas, el cine de aventuras, o incluso videojuegos ampliamente conocidos por los adolescentes. Consecuentemente, la ambientación del *role-playing* exigía que algunos alumnos se tuvieran que disfrazar o construir parte de la decoración (proas de barco, cohetes espaciales...). Estas manualidades, que complementaban el material específico de la práctica motora, se realizaban durante la fase de diseño. Asimismo, es muy recomendable aportar tarjetas personales identificativas relacionadas con la temática del *role-playing*, para favorecer la comunicación de todos los participantes.

## 6. Reflexión y futuras direcciones pedagógicas

El grado de fidelización de las entidades en relación al proyecto Aprendizaje Servicio es muy alto. Muchas instituciones reclaman la posibilidad de multiplicar la organización práctica de la intervención, explorando nuevas maneras de incidir en el centro sin que comporte graves problemas logísticos. La valoración positiva se refleja en las facilidades para renovar el compromiso a cada curso. Sin embargo, también se deben abordar las posibles limitaciones de la propuesta y la prospectiva para su correcta evolución en el futuro. La reflexión se sitúa en los siguientes puntos:

### a) Determinar la institución colaboradora y firma de convenios:

La búsqueda de una institución con proyectos comunitarios que encaje en el seminario de Aprendizaje Servicio es responsabilidad directa del tutor. Es una acción previa a realizar durante el primer semestre, sustentada especialmente en la red de contactos del profesorado, hecho que implica un alto compromiso personal.

Con el paso de los cursos y el afianzamiento del ApS, se planteó la necesidad de firmar convenios de cooperación. Dicha acción debía oficializar la colaboración docente entre la facultad y las instituciones participantes, dando estabilidad a las intervenciones pedagógicas. Sin embargo, firmar los convenios no siempre resulta fácil. El interlocutor puede tener cargo docente o ejecutivo, pero no siempre capacidad gestora. Además, las instituciones son dinámicas y los interlocutores cambian sus responsabilidades con el tiempo. En muchos casos la dirección



del centro no tiene autonomía para decidir la aceptación del convenio, puesto que depende de administraciones superiores (por ejemplo, del Ayuntamiento).

### **b) Elección del proyecto o institución por parte del estudiante:**

Los grupos de seminario se configuran en base a criterios académicos y se les asigna un profesor-tutor. De esta manera, como cada proyecto está vinculado a la aportación personal que cada tutor ha preparado, la vinculación del alumnado con un determinado proyecto es al azar. Quedan vinculados a un proyecto por reparto académico de grupos, pero no por su elección personal. La libre elección del proyecto sería la mejor opción académica, pero la gestión de grupos dificulta esta cuestión. Aun así, se contemplan factores de corrección: alumnos que han mostrado mucho interés en algún proyecto ApS paralelo, han podido participar de ambos proyectos. De manera bien justificada, también se contempla el intercambio de grupo entre dos estudiantes: "...se debe dejar suficiente espacio libre para poder incorporar las propuestas de los alumnos, personalizando el proyecto y favoreciendo la implicación de todos" (Generalitat de Catalunya: Departament d'Ensenyament, 2010, p. 32).

### **c) Encaje horario en las clases semanales:**

El desarrollo del ApS se inscribe en el horario oficial de los grupos de 3º de CAFE. Por este motivo, especialmente el día de visita a la institución y el día de la jornada de intervención, las clases del resto de materias pueden quedar afectadas. Estas afectaciones van en función de la dinámica interna de cada institución, la incertidumbre del calendario o el surgimiento de nuevas intervenciones. Para minimizar este efecto, debe garantizarse la recuperación de las clases en franjas horarias libres. Las dificultades burocráticas de implementación de los proyectos ApS y su encaje en el horario de clases es una reflexión comúnmente destacada desde diferentes propuestas ApS (López-Fernandez y Benítez-Porres, 2018).

La Comisión de Aprendizaje Servicio de la facultad integra todos los proyectos realizados en los diversos grados de la facultad, además de promover las Jornadas de Intercambio de Experiencias ApS al finalizar el semestre. Existe también una iniciativa para tejer proyectos ApS transversales entre los diferentes grados. Esta sugerente aportación metodológica implicaría la integración de las habilidades y los conocimientos de cada estudio, para poder plantear un proyecto multidisciplinar de Aprendizaje Servicio. La comisión también ha acordado certificados de participación a los alumnos que intervengan en las Jornadas de Intercambio de Experiencias ApS.

Finalmente, se comprueba que las experiencias ApS superan los límites del seminario original. La materia Actividad Física Adaptada propone una evaluación continua en formato ApS. En el Máster de Formación del Profesorado de Secundaria, aparecen interesantes Trabajos Final de Máster basados en la metodología ApS para la organización de actividades comunitarias en institutos y colegios.

### **Agradecimientos**

Este trabajo ha sido posible gracias al Centre Sant Jaume, Fundació Carles Blanch: Unitat d'Escolarització Compartida y al Institut Municipal de Serveis Personals: Centre d'Educació Especial Escola Can Barriga.



## Referencias

- Aramburuzabala, P., Gezuraga, M. y López de Arana, E. (2018). Cómo abordar la evaluación en los proyectos de Aprendizaje-Servicio. En J. García Gutiérrez y M. Ruiz-Corbella (Eds.), *Aprendizaje-Servicio: los retos de la evaluación* (pp. 27-37). Narcea.
- Blázquez, D. (2017). *Métodos de enseñanza en educación física. Enfoques innovadores para la enseñanza de competencias*. INDE.
- Bosch, C. y Batlle, R. (2006). Proyectos para mejorar la ciudadanía. *Cuadernos de Pedagogía*, 357, 64-68.
- 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. <https://doi.org/h58w>
- Campo, L. (2015). Evaluar para mejorar los proyectos de aprendizaje servicio en la universidad. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje y Servicio*, 1, 91-111. <https://doi.org/h6dc>
- Capella, C., Gil, J. y Martí, M. (2014). La metodología de l'Aprenentatge-Servei en l'Educació Física. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 116, 33-43. <https://doi.org/hwc2>
- Case, L., Schram, B., Jaehun, J., Leung, W. y Yun, J. (2021). A meta-analysis of the effect of adapted physical activity service-learning programs on college student attitudes toward people with disabilities. *Disability & Rehabilitation*, 43 (21), 2990-3003 <https://doi.org/gm2bdd>
- Espacio Europeo de Educación Superior (2015). Proceso de Bolonia. <https://bit.ly/3JbKtZo>
- Fuertes, M. T. (2014). Modelo de sistematización en los modelos sociales de ApS (UIC). *Historia y Comunicación social*, 19, 175-186. <https://doi.org/h6dt>
- Gallifa, J. (2019). *Blanquerna (1948-2018): Evolució del projecte d'educació superior i aportacions a la pedagogia universitària*. Pagès Editors.
- Generalitat de Catalunya: Departament d'Ensenyament (2010). *Aprenentatge Servei i Ciutadania en el marc dels plans educatius d'entorn*. <https://bit.ly/3zEPyGh>
- Gil, J., Chiva, O. y Martí, M. (2014). El aprendizaje de contenidos de educación física en la universidad mediante aprendizaje servicio. Un estudio cuantitativo y cualitativo. *Revista Tàndem: Didáctica de la Educación Física*, 44, 15-25.
- Gillies, R. (2014). Cooperative learning: Developments in research. *International Journal of Educational Psychology*, 3(2), 125-140. <https://doi.org/gm8p>
- Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOGSE, BOE núm. 307, de 24 de diciembre de 2001).
- Ley 3/2008, de 23 de abril, del ejercicio de las profesiones del deporte (BOE núm. 131, de 30 de mayo de 2008).
- Ley 7/2015, de 14 de mayo, de Modificación de la Ley 3/2008, del ejercicio de las profesiones del deporte (BOE núm. 130, de 1 de junio de 2015).
- Lorente, E. y Joven, A (2009). Autogestión en educación física: una revisión etnográfica. *Cultura y Educación*, 21(1), 67-79. <https://doi.org/b7fd4d>
- López de Arana, E., Aramburuzabala, P. & Opazo, H. (2020). Diseño y validación de un cuestionario para la autoevaluación de experiencias de aprendizaje-servicio universitario. *Educación XXI*, 23(1), 319-347. <https://doi.org/h6dv>
- 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/h6dw>
- Martín, X., Puig, J.M., Palos, J. y Rubio, L. (2018). Enhancing the quality of Service-Learning practices. *Enseñanza & Teaching*, 36(1), 111-128. <https://bit.ly/3beedbo>
- Martínez, M. (2018). *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*. Octaedro.



- Mendía, R. (2016). El aprendizaje-servicio: una metodología para la innovación educativa. *Convives*, (16), 2-101.
- OECD (2017). *The OECD handbook for innovative learning environments*. Obtenido de <https://doi.org/10.1787/9789264277274-en>
- Puig, J.M., Batlle, R., Bosch, C. y Palos, J. (2006). *Aprenentatge servei. Educar per a la ciutadania*. Octaedro y Fundació Jaume Bofill.
- Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario (BOE núm. 318, de 31 de diciembre de 2010).
- Redondo, P. y Fuentes, J.L. (2020). La investigación sobre Aprendizaje-Servicio en la producción científica española: una revisión sistemática. *Revista Complutense de Educación*, 31 (1), 69-82. <https://doi.org/gg93r6>
- Rodríguez-Izquierdo, R.M. (2020). Aprendizaje Servicio y compromiso académico en Educación Superior. *Revista Psicodidáctica*, 25(1), 45-51. <https://doi.org/h6dx>
- Rubio, L., Campo, L. y Sebastiani, E. (2014). *Aprendizaje Servicio y Educación Física. Experiencias de compromiso social a través de la actividad física y el deporte*. INDE.
- Rubio, L., Prats, E. y Gómez, L. (Coords.). (2013). *Universidad y sociedad. Experiencias de aprendizaje servicio en la universidad*. Universitat de Barcelona (Institut de Ciències de l'Educació).
- Santos, M. L., Martínez, 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://bit.ly/3Jarz51>
- Sequera, F., Padilla, E., Chirino, J. M. y Pérez, J. A. (2016). Aplicación de un nuevo programa de habilidades sociales a un grupo de adultos con discapacidad intelectual. *Revista Española de Discapacidad*, 4(2), 63-80. <https://doi.org/h6dz>
- Sotelino, A., Mella, I., y Rodríguez, M.A. (2019). El papel de las entidades cívico-sociales en el aprendizaje-servicio. Sistematizando la participación del alumnado en el tercer sector. Teoría de la educación. *Revista Interuniversitaria*, 31(2), 197-219. <https://doi.org/h6d2>
- Torrallba, F. (2016). *Blanquerna, un projecte obert a nous horitzons*. Fundació Blanquerna.
- Xarxa d'Aprenentatge Servei de les Universitats Catalanes-ApS(U)Cat (2019). *Fer Aprenentatge Servei a la Universitat*. ACUP.



## Las entidades en el ApS: Un estudio para promover proyectos más participativos

Recepción: 04/03/2022 | Revisión: 13/04/2022 | Aceptación: 28/07/2022 | Publicación: 01/10/2022

 **Roberto MONJAS AGUADO**  
Universidad de Valladolid  
[roberto.monjas@uva.es](mailto:roberto.monjas@uva.es)  
<https://orcid.org/0000-0003-3572-1249>

 **Judit MARTÍNEZ-ABAJO**  
Euskal Herriko Unibertsitatea  
[judit.martinez@ehu.eus](mailto:judit.martinez@ehu.eus)  
<https://orcid.org/0000-0002-8414-9819>

 **Rakel GAMITO GOMEZ**  
Euskal Herriko Unibertsitatea  
[rakel.gamito@ehu.eus](mailto:rakel.gamito@ehu.eus)  
<https://orcid.org/0000-0002-2972-8025>

**Resumen:** El Aprendizaje Servicio (ApS) se ha convertido en una valiosa alternativa para promover una formación universitaria vinculada a valores de participación activa y responsabilidad social, pero resulta esencial que su aportación no deje de lado a las entidades. Los efectos, beneficios e impacto que tienen los proyectos no siempre se tienen en cuenta al mismo nivel que el del alumnado que desarrolla los servicios en ellas. Esta carencia se constata en el estudio desarrollado desde el proyecto de investigación I+D+i "AprendizajeServicio Universitario en Actividad Física y Deporte. Oportunidad para la Inclusión Social (activat@s)" (PID2019-105916RB-I00 EDU), en el que se intentará dar respuesta a dicha inquietud, tratando de escuchar a las entidades para conocer de primera mano su punto de vista y conseguir que tengan una mayor presencia en los proyectos. En el presente artículo, tras mostrar la importancia de fortalecer la relación activa con las entidades para lograr una transformación social coherente en la que todos los agentes puedan implicarse al mismo nivel en el ApS del ámbito universitario, se explica el proceso que lleva a diseñar un instrumento de investigación que permita indagar en cómo ven las entidades los proyectos ApS universitarios.

**Palabras clave:** Aprendizaje-Servicio; universidad; actividad física y deporte; inclusión social; entidades.



## LES ENTITATS A L'APS: UN ESTUDI PER PROMOURE PROJECTES MÉS PARTICIPATIUS

**Resum:** L'Aprenentatge Servei (ApS) s'ha convertit en una valuosa alternativa per a promoure una formació universitària vinculada a valors de participació activa i responsabilitat social, però resulta essencial que la seva aportació no deixi de banda les entitats. Els efectes, beneficis i impacte que tenen els projectes no sempre es tenen en compte al mateix nivell que el de l'alumnat que desenvolupa el servei en aquestes. Aquesta deficiència es constata a l'estudi desenvolupat en el marc del projecte de recerca I+D+i "Aprenentatge-Servei Universitari en Activitat Física i Esport. Oportunitat per a la Inclusió Social (activat@s)" (PID2019-105916RB-I00 EDU), en el que s'intenta donar resposta a aquesta inquietud, tractant d'escoltar les entitats per conèixer de primera mà el seu punt de vista i aconseguir que tinguin una major presència als projectes. En aquest article, després de mostrar la importància d'enfortir la relació activa amb les entitats per aconseguir una transformació social coherent en la que tots els agents puguin implicar-se al mateix nivell en l'ApS de l'àmbit universitari, s'explica el procés que porta a dissenyar un instrument de recerca que permeti indagar en com veuen les entitats els projectes d'ApS universitaris.

**Paraules clau:** : Aprenentatge-Servei; universitat; activitat física i esport; inclusió social; entitats.

## ORGANIZATIONS IN SERVICE-LEARNING. A STUDY TO PROMOTE MORE PARTICIPATORY PROJECTS

**Abstract:** Service Learning (SL) has become a valuable alternative to promote university education linked to values of active participation and social responsibility, but it is essential that its contribution does not leave the organizations aside. The effects, benefits and impact of SL projects are not always considered at the same level as that of the students who develop the services in them. This deficiency is confirmed in the study framed in the I+D+i research project "University Service-Learning in Physical Activity and Sport. Opportunity for Social Inclusion (activat@s)" (PID2019-105916RB-I00 EDU), in which we try to respond to this concern, trying to listen to the organizations to know their point of view and get them to have a greater presence in the projects. In this article, after showing the importance of strengthening the active relationship with the organizations to achieve a coherent social transformation in which all the agents can be involved in the university SL at the same level, we explain the procedure carried out to design a research instrument to investigate how the organizations see the university SL projects.

**Keywords:** Service Learning; university; physical activity and sports; social inclusion; organizations.

## Introducción

El Aprendizaje-Servicio (ApS) integra procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad, convirtiéndose en una metodología donde se aprende a la vez que se trabajan las necesidades reales con el fin de mejorar el contexto cercano (McIlrath, 2016; Puig, 2015).

En el ámbito universitario, el Aprendizaje-Servicio Universitario (ApSU) ofrece la oportunidad de desarrollar competencias profesionales y personales (Granados, 2010; Mendía, 2016).



En los proyectos ApSU el alumnado debe analizar, planificar, crear, desarrollar, evaluar y reflexionar (García y López-Vélez, 2019; López-de-Arana et al., 2019; Lorenzo y Matellanes, 2013) de manera práctica y experiencial (Alonso et al., 2013; Capella-Peris et al., 2019), comprometiéndose con la comunidad y respondiendo a una necesidad de justicia social (Aramburuzabala et al., 2015; Aznar y Ull, 2009) mientras se fortalecen la autonomía, el emprendimiento, la capacidad crítica, las relaciones sociales y los valores éticos (Furco, 2011; Lalueza et al., 2016).

## 1. Entidades y ApS: una relación que necesita mejorar

En el proyecto I+D+i (Ministerio de Economía y Empresa) "Aprendizaje-Servicio Universitario en Actividad Física y Deporte. Oportunidad para la Inclusión Social (activat@s)" (PID2019-105916RB-I00 EDU), el equipo de investigación ha realizado diferentes tareas con la intención de conocer mejor la realidad del APS Universitario en Actividad Física y Deporte. Una de las primeras tareas ha consistido en obtener y analizar un amplio catálogo de publicaciones respecto al tema para, una vez organizados distintos subgrupos de investigación, centrarse en los agentes que intervienen en este modelo pedagógico para estudiar y profundizar sobre sus posibilidades educativas y promover investigaciones y publicaciones que favorezcan su conocimiento y divulgación.

Uno de esos equipos de trabajo se ha encargado de analizar el papel de las entidades. Para ello se ha realizado una revisión bibliográfica sobre su participación en los proyectos ApS que ha servido para ser conscientes de que, a pesar de su importancia, su presencia en las publicaciones es realmente escasa y, al mismo tiempo, ha servido para identificar la necesidad de conocer sus percepciones y conseguir que se involucren de forma más activa en el proceso de creación de los proyectos, sin que su papel sea simplemente el de participantes receptores que se limitan a recibir un servicio.

La mayoría de los estudios que hacen referencia directa a las entidades muestran que el objetivo general de los proyectos ApS se centra en analizar el propio proceso de ApSU y mejorar el aprendizaje del alumnado universitario. En la bibliografía revisada, se mencionan los beneficios que supone para las entidades participar en proyectos de este tipo, pero no se recoge en ninguno de los artículos ninguno sus testimonios directos, señalándose en dichos escritos que esta es una de las debilidades o aspectos de mejora que persisten en estos estudios (Aramburuzabala y García, 2012; Bernadowski et al., 2013; Capella, 2016; Chiva et al., 2016; Chiva et al., 2019; Conway et al., 2009; Puig et al., 2011; Santos-Pastor et al., 2021; Shapiro et al., 2016).

Es habitual constatar que la evaluación de los proyectos ApS en raras ocasiones implica a las entidades o que su implicación en los proyectos no se sitúa al mismo nivel que la del alumnado participante, mostrando mayor preocupación por el aprendizaje que por el servicio. Por lo general, suele darse por hecho que existe un cierto impacto, pues se cubren algunas de las necesidades de los colectivos a los que se atiende, pero no se recoge o examina en profundidad si se producen efectos sobre el entorno de las personas receptoras del servicio y sobre las propias entidades, ni se conoce si se logra el empoderamiento de la comunidad como consecuencia de la intervención (Chiva et al., 2019). A modo de ejemplo, se puede observar que Chiva et al. (2019), al realizar una revisión sobre los proyectos ApSU, concluyen que en el ámbito de la Actividad Física y Deportiva (AFD) la valoración del impacto del servicio en las



entidades receptoras no constituye una de las principales preocupaciones, siendo la satisfacción del alumnado con el programa el único referente de valoración. En ningún texto se ha encontrado referencia alguna sobre los criterios o los indicadores que soportan la evaluación del impacto social.

En definitiva, aunque a priori todo apunta a que la práctica de AFD a través del ApSU puede promover el empoderamiento de las personas practicantes, ayudándolas a tener una vida activa y a mejorar su bienestar personal y social, del análisis realizado se deriva que la valoración del impacto social del ApSU en AFD todavía está en una fase poco madura. No en vano puede observarse que la valoración explícita del impacto social de los proyectos no ha sido el centro de atención (Chiva et al., 2019, p. 38).

En Aramburuzabala y García (2012) también se observa que, a la hora de valorar un proyecto ApS vinculado a la formación inicial docente, se emplea únicamente la información proporcionada por el alumnado que desarrolla el servicio (cuestionarios e informes), pero no se recogen las valoraciones hechas por las personas que han recibido dicho servicio. Igualmente, en Bernadowski et al. (2013) se valoran los proyectos únicamente desde la perspectiva de las y los estudiantes, que es a quienes se les pidió que escribieran una reflexión indicando sus percepciones y sentimientos personales sobre su experiencia.

Se constata, pues, que las entidades deben tener un mayor protagonismo en los proyectos ApS. Tal y como expone Campo (2014), el impacto que los servicios deben ocasionar en las personas receptoras debería estar vinculado a tres niveles de evaluación: (1) Considerar las necesidades reales y cercanas; (2) Influir en el contexto del colectivo destinatario; (3) Facilitar herramientas a la comunidad cuando termina el proyecto (empoderarla). Por tanto, la evaluación de los proyectos ApSU igualmente debería basarse en criterios e indicadores relacionados específicamente con las dimensiones previamente citadas.

En general, autores como Lourido (2017) plantean con claridad cómo deberían implementarse los proyectos ApS teniendo en cuenta desde el principio a las entidades. Se considera necesario que el servicio esté fundamentado en necesidades sociales claramente identificadas y que exista una vinculación con el currículum de cada estudiante, además de una evaluación aplicada al diseño, al proceso y al impacto con los agentes implicados. No obstante, se cree que no siempre los componentes del ApSU se combinan equilibradamente para dar lugar a proyectos con impacto, tanto en quienes reciben el servicio como en quienes lo desarrollan. El reto, por tanto, es situar a las entidades que participan en los proyectos ApS en el mismo nivel de participación que el alumnado universitario para, así, mejorar la planificación, los efectos y el impacto que los servicios tienen a nivel social.

No obstante, nos gustaría dejar claro que esto no significa que en los proyectos ApS no se planteen los objetivos y necesidades de las entidades con las que se trabaja. Se constata que se promueven acciones que mejoran la realidad social en contextos que, en muchas ocasiones, están desfavorecidos y se favorece el acercamiento y el conocimiento de diferentes realidades sociales o se desarrollan acciones inclusivas. Todo ello puede suponer una formación del alumnado universitario diferente, donde la preocupación por el contexto y entorno social supongan un complemento formativo de indudable interés y un cambio de enfoque en la proyección de la educación superior.



Al fin y al cabo, el ApS permite al alumnado universitario poder observar de primera mano la conexión entre su formación, su futura profesión y el potencial que ellas mismas y ellos mismos tienen para contribuir con su labor, con su aportación, a la mejora de la realidad social, a cambiar y transformar el mundo en el que vivimos desde la acción. La participación por parte de las y los estudiantes en proyectos ApSU contribuye, por tanto, a que el alumnado adquiera durante su formación, competencias y valores vinculados a la participación activa, en sentido prosocial (Cecchi, 2006; D'Arlach et al., 2009; Furco y Billig, 2002) y su compromiso social (Lazo y González, 2012).

A su vez, Chiva et al. (2016) destacan la relación horizontal que generan los programas ApS, ya que todas las personas aprenden unas de las otras. Es decir, la interacción ofrece una fuente de conocimiento que tiene en cuenta a todas las personas participantes. La diversidad se considera un beneficio.

Por poner algunos ejemplos, se han desarrollado proyectos como el de "Llenando Escuelas: una experiencia de Aprendizaje-Servicio en el sur de Marruecos" (Belenguer y Berciano, 2019) o programas de ApSU con colectivos variados (Ruiz et al, 2016), donde se trabajó directamente con personas mayores o en contextos multiculturales a través del ejercicio físico y otros muchos más. En ellos, por un lado, el alumnado encargado del servicio pudo experimentar sensaciones afectivas y de relación debido a la especial atención que debieron tener a la hora de explicar una tarea o ejecución a las personas mayores participantes y, por otro lado, las personas mayores se mostraron agradecidas por la posibilidad de colaborar activamente en la formación del colectivo de jóvenes, al tiempo que el alumnado se sintió útil e inmerso en su labor de servicio y cooperación. En definitiva, se dio un beneficio mutuo.

## **2. El diálogo con las entidades como clave para favorecer proyectos verdaderamente participativos**

En general, la proyección social de los proyectos ApSU es evidente, pero nuestra perspectiva está centrada en conocer en profundidad la realidad de la participación de las entidades en los proyectos. En esa línea, Calvo et al. (2019) analizan un proyecto ApS de inclusión en Educación Primaria y señalan que "el reto pasa por la ampliación de investigaciones y proyectos que reflejen los beneficios sobre el papel del alumnado de Educación Primaria, [...] es revisar el protagonismo de la Educación Superior" (p. 509).

La vía para mejorar la participación de las entidades fue expuesta con claridad por Alonso et al. (2013), que consideraron fundamental seguir avanzando en la construcción de una Universidad que se constituya como comunidad de aprendizaje, en la que participen de manera dialógica el alumnado, el profesorado y los diferentes agentes sociales, en beneficio de una sociedad cada vez más equitativa, justa y solidaria.

Es esencial que ese diálogo no se olvide de las entidades. Como parte fundamental de los proyectos ApSU, las entidades tienen mucho que aportar para que los proyectos sean cada vez mejores, de modo que la misión de "universalidad" que señalan Aramburuzabala et al. (2019) sea coherente:



*En otras palabras, la Universidad tiene que salir fuera de sus muros y conectar con la comunidad, trabajando en colaboración para el beneficio mutuo. La institución tiene, además, una responsabilidad social ineludible, y sólo si incluye entre sus principios pedagógicos. El compromiso con la sociedad y con las personas más desfavorecidas logrará hacer realidad su misión de “universalidad” (p. 236).*

Por ello, la interacción con las personas responsables de las entidades en todas las fases es un elemento clave para que los proyectos sean adecuados. Barrios et al. (2012) explican que las comunidades receptoras de los servicios y la Universidad deben trabajar conjuntamente, de modo que exista un beneficio mutuo, pero sin olvidar la planificación conjunta de actividades, desde una interacción en la que también se valore el efecto que los proyectos conllevan en las entidades receptoras de los servicios.

Por su parte, Bosch y Batlle (2006) señalan que la institución educativa es la que planifica los aprendizajes, pero que para llevar a cabo el servicio es necesario buscar socios que conozcan las necesidades de la comunidad y/o que sean entidades implicadas en servicios, en los que la participación del alumnado sea pertinente para aplicar los conocimientos adquiridos en sus procesos de aprendizaje. Hay que acordar conjuntamente cuál es la razón para hacer colectivamente cosas que tengan sentido.

En ese proceso, la intercomunicación se concretará en alianzas para la implantación del servicio, y será imprescindible llegar a acuerdos para definir, planificar y evaluar el impacto del servicio desde una óptica racional y sostenible, que no sea ingenua ni desmesurada. En la misma línea, quienes critican la pedagogía del ApS afirman que, si no se realiza una evaluación crítica de las relaciones de poder entre las personas participantes, el proyecto probablemente contribuirá a perpetuar un paradigma paternalista (Baker-Boosamra, 2006), y que para desarrollar una investigación adecuada es un imperativo que la Universidad empiece a pedir a los socios de la comunidad que le orienten en el desarrollo de objetivos y en la elaboración de sus programas, así como en la evaluación de los mismos.

Un buen ejemplo de esta idea la encontramos en Barnett et al. (2009), que explican que a las personas participantes en la Conferencia sobre el impacto que el proyecto tenía en la comunidad se les pidió que completaran un cuestionario de evaluación del programa al final de la sesión. Es una forma de asegurar que la valoración de las entidades con relación al servicio recibido en el proyecto es recogida en el proceso de evaluación del mismo.

Otra posible línea de actuación puede ser que todas las personas participantes en los proyectos compartan sus experiencias (Campo, 2014), evitando que el foco quede únicamente en el alumnado universitario. Además, tal y como apunta esta autora, implicarse en el diagnóstico de necesidades, en la decisión de cuál es la necesidad sobre la que trabajar, en el diseño de las acciones de servicio, en el acto de celebración y en otras fases del servicio, aporta a las y los estudiantes aprendizajes sobre el diseño y desarrollo de proyectos.

Por último, nos gustaría destacar que Chiva et al. (2016) explican con claridad cómo debería ser la implementación de un sistema de diálogo constante con las personas responsables de la entidad que permita evaluar y reajustar el proceso. En definitiva, no debemos olvidar la importancia de las entidades, que deberían tener un papel destacado en la planificación, el trabajo y la evaluación tanto del servicio como de los aprendizajes (Campo, 2014).



### 3. Objetivos

Desde el I+D+i "Aprendizaje-Servicio Universitario en Actividad Física y Deporte. Oportunidad para la Inclusión Social" (código: PID2019-105916RB-I00 EDU) venimos trabajando un colectivo de profesionales de diferentes universidades y hemos creado un grupo que ha analizado en profundidad los estudios que se han desarrollado en relación a la participación de las entidades en proyectos ApSU.

Como comentábamos, vemos necesario mejorar la participación y promover una implicación más activa de todos los agentes que permita escuchar a las entidades y construir proyectos más enriquecedores. El reto de los proyectos ApS es compartir la experiencia que supone un proyecto, de modo que las entidades puedan tener voz.

A la luz de esta realidad, por lo tanto, los objetivos del trabajo son:

1. Advertir la necesidad de una implicación activa de las entidades en los proyectos ApSU.
2. Diseñar un instrumento de investigación para recoger las voces de las entidades sobre los proyectos ApSU.

### 4. Investigar las entidades que participan en los proyectos de ApS para mejorar y aprender

Con el fin de obtener mayor información y datos sobre la participación de las entidades en los proyectos ApS y activar su implicación, desde el grupo de investigación hemos creado un guion de entrevista que, junto a la aplicación de otros instrumentos de investigación como grupos focales nos va a permitir obtener mayor información y datos sobre el tema, con el fin de que las entidades participen más activamente en los proyectos.

Las preguntas han sido construidas teniendo en cuenta los referentes encontrados en estudios previos sobre la temática (Agrafojo et al., 2017; Alonso et al., 2013; Álvarez y Silió, 2015; Aramburuzabala, 2013; Aramburuzabala et al. 2015; Arratia, 2008; Barrios et al., 2012; Bosch y Batlle, 2006; Campo, 2014; Castro y Domínguez, 2018; Liesa et al., 2019; Rubio et al., 2013; Ruiz-Montero et al., 2019), de modo que el guion de entrevista ha tratado de abordar las diferentes miradas vinculadas a la participación de las entidades sociales en los proyectos de ApSU.

De forma sintética, se puede dar una visión de los aspectos que son abordados desde las preguntas: cómo se desarrolla el contacto inicial, cómo se recoge el consentimiento informado y cómo se establece la planificación del proyecto, qué fases se llevan a cabo, qué beneficios son percibidos por las entidades, cómo se desarrolla la evaluación y el cierre de la actividad y qué relación se establece entre la entidad y la Universidad.

Como puede verse, este estudio trata de hacer realidad la participación dialógica con las entidades en los proyectos ApSU, y a partir del guion de entrevista se espera conocer con detalle la perspectiva que las entidades tienen en y sobre los diferentes proyectos. A partir de las ideas que se obtengan en el proceso de investigación, se detallarán las decisiones con relación a los proyectos ApS que se deban tener en cuenta.



## 5. A modo de conclusión

El ApS vincula el aprendizaje y la respuesta a necesidades reales, favoreciendo tanto el desarrollo profesional y personal del alumnado como las carencias sociales del contexto cercano.

Para garantizar el impacto de los servicios a nivel social, es necesaria la implicación y participación de todos los agentes involucrados en los proyectos. En este estudio, derivado del proyecto I+D+i "Aprendizaje-Servicio Universitario en Actividad Física y Deporte. Oportunidad para la Inclusión Social", hemos detectado que en los proyectos de ApS no se presta la atención que merecen las entidades colaboradoras, ya que son pocas las publicaciones que tratan la participación activa y la valoración de las entidades en los mismos. Sin la participación activa de las entidades colaboradoras la calidad de los proyectos se verá resentida, ya que su voz es fundamental para que los mismos tengan el sentido y orientación adecuados.

El diálogo con las entidades es clave y se requieren instrumentos que ofrezcan la posibilidad de conocer las aportaciones de las entidades para evaluar y reajustar los procesos teniendo en cuenta a todos los agentes que toman parte en los proyectos.

A partir de constatar esta realidad, desde el trabajo reflexivo desarrollado por un colectivo de docentes de diferentes universidades, se ha intentado mejorar la carencia detectada creando un guion de entrevista que recoge diferentes perspectivas, con el fin de escuchar a las entidades para promover una implicación más activa de las mismas y, así, poder construir proyectos ApS más enriquecedores.

A partir de las entrevistas se obtendrá información sobre la vinculación de las entidades colaboradoras con los proyectos de ApSU, ya que en las mismas se abordará la forma en la que tiene lugar el contacto inicial, la planificación y fases del proyecto, los beneficios que perciben, su evaluación de los proyectos, así como la relación entre la entidad y la Universidad.

La información que se obtenga a partir de las entrevistas a las entidades participantes en los proyectos permitirá tener un mejor conocimiento de los proyectos de ApSU y mejorar el impacto social de los mismos, al contar con la voz de todos los agentes implicados, contribuyendo de este modo a promover una sociedad más justa y solidaria desde la participación dialógica de alumnado, profesorado y agentes sociales, ya que es necesaria la implicación de todos para que los proyectos sean coherentes y verdaderamente participativos.

## Agradecimientos

Este estudio se ha realizado dentro del proyecto I + D + i "Aprendizaje-Servicio Universitario en Actividad Física y Deporte. Oportunidad de inclusión social (activat@s)". Convocatorias "Proyectos I + D + i" en el marco de los Programas 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. Código: PID2019-105916RB-I00 / AEI / 10.13039 / 501100011033. Duración 3 años (2020-2023).



## 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/h58d>
- Alonso, I., Arandia, M., Martínez-Domínguez, I., Martínez-Domínguez, B. y Gezuraga, M. (2013). El Aprendizaje-Servicio en la innovación universitaria. Una experiencia realizada en la formación de educadoras y educadores sociales. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 2(2), 195–216. <https://bit.ly/3ODMYo3>
- 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/c5zn>
- Aramburuzabala, P. (2013). Aprendizaje-Servicio: una herramienta para educar desde y para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 2(2), 5–11. <https://bit.ly/3cMDwlf>
- 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 de Profesorado*, 19(1), 78–95. <https://bit.ly/3S9pPwY>
- Aramburuzabala, P. y García, R. (2012). El Aprendizaje-Servicio en la formación de maestros. En Asociación Catalana d'Universitats Públiques, *La Universidad: una institución de la sociedad (Libro de Actas Del VII Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación)* (pp. 1133–1141). Associació Catalana d'Universitats Públiques. <https://bit.ly/3PY7ktp>
- 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 (Eds.), *Embedding service-learning in higher education. Developing a culture of civic engagement* (pp. 230–243). Routledge. <https://bit.ly/3zdVn7>
- Arratia, A. (2008). Ética, solidaridad y “Aprendizaje Servicio” en la Educación Superior. *Acta Bioethica*, 14(1), 61–67. <https://bit.ly/3zblAYV>
- 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*, 1, 219–237. <https://bit.ly/3bfszIj>
- Baker-Boosamra, M. (2006). From Service to Solidarity: evaluation and recommendations for International Service Learning. *Journal of Public Affairs Education (JPAAE)*, 2(1), 1–21. <https://doi.org/h6cd>
- Barnett, M., Silver, P. T. y Grundy, T. S. (2009). Implementing service-learning pedagogy: A case example. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 13(4), 119–134. <https://bit.ly/3bcKBuM>
- Barrios, S., Rubio, M., Gutiérrez, M. y Sepúlveda, C. (2012). Aprendizaje-servicio como metodología para el desarrollo del pensamiento crítico en educación superior. *Educación Médica Superior*, 26(4), 594–603. <https://bit.ly/3zhFXDI>
- Belenguier, C. y Berciano, V. (2019). Llenando Escuelas: una experiencia de aprendizaje-servicio en el sur de Marruecos. *RIDAS. Revista Iberoamericana de Aprendizaje y Servicio*, 8, 195–205. <https://doi.org/h58g>
- 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://bit.ly/3cH5wXn>
- Bosch, C. y Batlle, R. (2006). Proyectos para mejorar la ciudadanía. *Cuadernos de Pedagogía*, 357, 64–69. <https://bit.ly/3besjtg>



- Calvo, D., Sotelino, A. y Rodríguez-Fernández, J. E. (2019). Aprendizaje-Servicio e inclusión en educación primaria. Una visión desde la Educación Física. Revisión sistemática. *Retos*, 36, 611–617. <https://doi.org/h58w>
- Campo, L. (2014). *Aprendizaje servicio y educación superior. Una rúbrica para evaluar la calidad de proyectos* [Tesis Doctoral]. Universitat de Barcelona. <https://bit.ly/3zEObrh>
- Capella, 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/h6cf>
- Capella-Peris, C., Gosgrove, M. M., Pallarès, 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/h6cg>
- Castro, A. y Domínguez, E. (2018) *Transformar para educar. Aprendizaje servicio. Barranquilla*. Editorial Universidad del Norte. <https://bit.ly/3z66Ies>
- Cecchi, N. H. (2006). Aprendizaje Servicio en educación superior. La experiencia latinoamericana. Comunicación presentada en *Seminario Internacional Responsabilidad Social Universitaria: Aprendizaje Servicio*. <https://bit.ly/3bj1dky>
- Chiva, Ó., Gil-Gómez, J., Corbatón, R. y Capella, 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/h6ch>
- Chiva, Ó., Santos, M. L., Martínez-Muñoz, L. 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 del stakeholders. *Publicaciones*, 49(4), 29–48. <https://doi.org/h6cj>
- 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/dwd5gp>
- D'Arlach, L., Sánchez, B. y Feuer, R. (2009). Voices from the community: a case for reciprocity in Service-Learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 16(1), 5-16. <https://bit.ly/3bftgRV>
- 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.
- Furco, A. y Billig, S. H. (eds.) (2002). *Service-Learning: The essence of pedagogy*. Information Age.
- García, A. y López-Vélez, A. L. (2019). Contribución del aprendizaje-servicio a la experiencia educativa democrática de las personas con necesidades educativas especiales en base al pensamiento de Dewey. *Revista de Educación Inclusiva*, 12(1), 11-30. <https://bit.ly/3BlGGqg>
- Granados, J. (2010). *L'Educació per la Sostenibilitat a l'Ensenyament de la Geografia. Un estudi de cas* [Tesis Doctoral]. Universitat Autònoma de Barcelona. <https://bit.ly/3Bog8ET>
- Lalueza, J. L., Sánchez-Busqués, S. y Padrós, M. (2016). Creando vínculos entre universidad y comunidad: el proyecto Shere Rom, una propuesta de aprendizaje servicio en la Facultad de Psicología de la Universitat Autònoma de Barcelona. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 2, 33-69. <https://doi.org/h6ck>
- Lazo, C. M. y González, 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. <https://doi.org/h6cm>
- Liesa, M., Cored, S., Latorre, C., Vázquez, S. y Revilla, A. (Coord). (2019). El impacto de la mentoría entre profesores universitarios en programas de Aprendizaje-Servicio. In *El impacto de la mentoría entre profesores universitarios en programas de aprendizaje-servicio*. Prensas Universitarias de la Universidad de Zaragoza. <https://doi.org/h6cn>



- López-de-Arana, E., Sáenz de la Fuente, I., Prol, M. y Fernández, I. (2019). Ikaskuntza Zerbitzuan oinarritutako Gradu Amaierako Lanen azterketa, identitatea hezitzailea eraikitze eskaintzen dituzten aukerak identifikatuz. *Tantak*, 31(1), 149-175. <https://doi.org/h6cp>
- Lorenzo, V. y Matellanes, B. (2013). Desarrollo y evaluación de competencias psicosociales en estudiantes universitarios a través de un programa de Aprendizaje-Servicio. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 2(2), 155-176. <https://bit.ly/3BjoPAL>
- Lourido, B. P. (2017) Perspectivas sobre la implementación de proyectos e institucionalización del ApS: una experiencia en la Universitat de les Illes Balears En J. Carrillo, J. L. Arco y F. D. Fernández (Eds.), *Investigando la mejora de la enseñanza universitaria a través del aprendizaje-servicio* (pp. 517-521). Universidad de Granada. <http://hdl.handle.net/10481/46881>
- McIlrath, L. (2016). *Europe Engage Survey of Civic Engagement & Service Learning Activities within the Partner Universities*. European Union. <https://bit.ly/3cLqNiC>
- Mendía, R. (2016). El Aprendizaje-Servicio: una metodología para la innovación educativa. *CONVIVES*, 16, 20-26. <https://bit.ly/3oyZcUn>
- Puig, J. M. (2015). *11 ideas clave. ¿Cómo realizar un proyecto de Aprendizaje-Servicio?* Graó.
- Puig, J. M., Gijón, M., Marín-García, X. y Rubio, L. (2011). Aprendizaje-servicio y educación para la ciudadanía. *Revista de Educación, Número Ext*, 45-67. <https://bit.ly/3PVquQD>
- Rubio, L., Prats, E. M. y Gómez, L. (Coords.). (2013). Universidad y sociedad. Experiencias de Aprendizaje-Servicio en la universidad. <http://hdl.handle.net/2445/46344>
- 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.org/h6cq>
- Santos-Pastor, M. L., Martínez, L. F., Garoz, I. y García, 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://doi.org/h6cr>
- 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. <https://doi.org/h6cs>



## ¿Qué presencia tienen las personas receptoras en las investigaciones de Aprendizaje-Servicio en actividad física y deportiva?

Recepción: 10/03/2022 | Revisión: 11/04/2022 | Aceptación: 28/07/2022 | Publicación: 01/10/2022

 **Maria Teresa CALLE-MOLINA**  
Universidad Autónoma de Madrid  
[maria.t.calle@uam.es](mailto:maria.t.calle@uam.es)  
<https://orcid.org/0000-0001-7877-8283>

 **Raquel AGUADO-GÓMEZ**  
Universidad Autónoma de Madrid  
[raquel.aguado@uam.es](mailto:raquel.aguado@uam.es)  
<https://orcid.org/0000-0002-7943-7744>

 **Ismael SANZ-ARRIBAS**  
Universidad Autónoma de Madrid  
[ismael.sanz@uam.es](mailto:ismael.sanz@uam.es)  
<https://orcid.org/0000-0003-1881-1955>

 **Andrés PONCE-GARZARÁN**  
Universidad Autónoma de Madrid  
[andres.ponce@uam.es](mailto:andres.ponce@uam.es)  
<https://orcid.org/0000-0003-4705-2505>

 **Elena LÓPEZ-DE-ARANA PRADO**  
Universidad Autónoma de Madrid  
[elena.lopezdearana@uam.es](mailto:elena.lopezdearana@uam.es)  
<https://orcid.org/0000-0002-6962-5469>

 **María Teresa VIZCARRA-MORALES**  
Universidad del País Vasco  
[mariate.bizkarra@ehu.eus](mailto:mariate.bizkarra@ehu.eus)  
<https://orcid.org/0000-0002-9369-9740>

**Resumen:** Las experiencias de aprendizaje-servicio en las que están implicadas las actividades físicas y los deportes son cada vez más numerosas en la universidad. Esto ha traído consigo que las publicaciones aumenten. Al ser una metodología en la que la participación del alumnado es clave, muchas de estas publicaciones ponen el foco en su proceso de aprendizaje, quedando en un segundo plano las personas a las que se dirige el servicio. El objetivo principal de este trabajo es conocer qué tipo de presencia tienen las personas receptoras de los servicios en las publicaciones. Por ello, se ha realizado una revisión narrativa de la literatura en la que se analizaron 310 documentos a través del software NVivo Release 14.1. Tan solo se encontraron referencias sobre las personas receptoras en 55 de ellos. Los resultados muestran que la presencia de los colectivos receptores es escasa en la literatura y que, en ocasiones, son otras las personas que hablan en su lugar, siendo mínima la presencia de sus voces. Ante la diversidad de las personas a las que se dirigen los servicios, se ve necesario desarrollar instrumentos de investigación *ad hoc* para recoger sus testimonios atendiendo a sus características y necesidades.

**Palabras clave:** actividad física y deporte; aprendizaje-servicio; personas receptoras; instrumentos; revisión narrativa.



## QUINA PRESÈNCIA TENEN LES PERSONES RECEPTORES EN LES RECERQUES SOBRE APRENTATGE-SERVEI EN ACTIVITAT FÍSICA I ESPORTIVA?

**Resum:** Les experiències d'aprenentatge-servei en les que estan implicades les activitats físiques i els esports són cada vegada més nombroses a la universitat. Això ha comportat un augment de les publicacions. En ser una metodologia en què la participació de l'alumnat és clau, moltes d'aquestes publicacions se centren en el seu procés d'aprenentatge, quedant en un segon pla les persones a les que es dirigeix el servei. L'objectiu principal d'aquest treball és conèixer quin tipus de presència tenen les persones receptors dels serveis en les publicacions. S'ha realitzat una revisió narrativa de la literatura en què es van analitzar 310 documents amb el software NVivo Release 14.1. Només es van trobar referències sobre les persones receptors en 55. Els resultats mostren que la presència dels col·lectius receptors és escassa a la literatura, i que en ocasions, altres persones parlen per ells. Per tant, la presència de les seves veus és mínima. Davant la diversitat de les persones a les que es dirigeixen els serveis, es creu necessari desenvolupar instruments de recerca ad hoc per recollir-ne els seus testimonis fent atenció a les seves característiques i necessitats.

**Paraules clau:** activitat física i esport; aprenentatge-servei; persones receptors; instruments; revisió narrativa.

## WHAT PRESENCE DO RECEIVERS HAVE IN SERVICE-LEARNING RESEARCH IN PHYSICAL ACTIVITY AND SPORTS?

**Abstract:** There has been an increase in Service-Learning (SL) experiences involving physical activities and sports at university. This has led to a rising in publications on the topic. As SL is a methodology in which the students' participation is key, many of these publications focus on the students' learning process, leaving aside the people to whom the service is addressed. The main objective of this work is thus to know what type of presence people who received the services had in the publications. To do so, a narrative review of the literature was carried out in which 310 documents were analysed through the NVivo Release 14.1 software. References of recipients were found in only 55 of the documents. The results show that the presence of the receiving groups in the literature is scarce, and that in many cases, the information came from people who were not receivers themselves, so the presence of their voices is minimal. Facing the diversity of people who receive the services, it is strongly recommended to develop ad hoc research instruments to collect their testimonies in accordance with their characteristics and needs.

**Keywords:** physical activity and sports; service-learning; receivers; instruments; narrative review.

## Introducción

El Aprendizaje Servicio Universitario (ApSU) es una metodología basada en el aprendizaje experiencial. El ApSU combina el aprendizaje de los contenidos académicos, establecidos en el currículo de las materias que se imparten en centros formativos, con el servicio a la comunidad. Su finalidad es implicar e involucrar al alumnado en un contexto con problemáticas reales, desarrollando así contenidos, para desarrollar competencias profesionales (Abellán, 2021; Franco-Sola et al., 2021), todo ello acompañado de procesos explícitos de reflexión (Bingle, 2015; Gelmon et al., 2018; Tapia, 2012). Esta metodología permite que el alumnado en formación desarrolle competencias



académicas, cívicas y personales mientras realiza un servicio social a los colectivos que lo requieren (Cañadas y Calle-Molina, 2020).

El ApSU en Actividad Física y Deporte (AFyD) cada vez va teniendo más presencia y visibilidad. De tal manera, que haciendo una revisión de proyectos ApSU, encontramos diversas experiencias tales como un proyecto ApSU con personas mayores que se ha desarrollado en la asignatura "Técnicas de dinamización social" impartida en el 2.º curso del Grado de Educación Social en la Facultad de Educación y Trabajo Social de la Universidad de Valladolid (Arribas-Cubero et al., 2021). La intención de esta experiencia era compartir con personas mayores que asistían a centros municipales donde desarrollaban diferentes dinámicas a través de la actividad física. Este ApSU se ha enmarcado en el contexto del Programa de Acercamiento Intergeneracional. Con el alumnado universitario que se animó a participar se organizaron grupos de trabajo, a los que el profesorado les hizo el seguimiento, acompañándolos en el diseño de encuentros entre personas mayores y jóvenes universitarios.

Otro ejemplo lo encontramos en la Universidad Autónoma de Madrid en las titulaciones relacionadas con la Actividad Física y el Deporte, más concretamente con el Grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (CAFyD) y con el Grado de Educación Primaria con mención en Educación Física. Ambos Grados se imparten en la Facultad de Formación del Profesorado y Educación. El conjunto de experiencias de ApSU en AFyD han partido de una experiencia piloto impulsada desde el grado de CAFyD en colaboración con la cátedra universitaria Promotor-UAM que facilita la formación e integración laboral de personas con discapacidad intelectual, durante el curso académico 2016-2017. Se fueron ampliando los contextos a los que ofrecer el servicio y las redes de colaboración con entidades educativas a través de convenios de prácticas curriculares y con entidades socioeducativas de colectivos desfavorecidos, a través del convenio marco firmado con el Ayuntamiento de Madrid como eran: mujeres sin hogar (Fundación FACIAM) o con jóvenes en situación de riesgo social (Fundación Tomillo). La participación en estas experiencias de ApSU ha sido una opción que se le proponía al alumnado de entre otras alternativas que se planteaban en las diferentes asignaturas. Durante el proceso el alumnado tenía que realizar una observación inicial del contexto para identificar las necesidades, posteriormente se realizó un diseño o un plan con intención de dar respuesta a la necesidad, a continuación, se evaluó tanto el proceso como los resultados, y por último se ha realizado una exposición de la experiencia visibilizando la labor realizada (García-Rico et al., 2021).

La Universidad Jaume I de Castellón despliega multitud de experiencias de ApSU vinculadas a experiencias de actividad física y expresión corporal que han generado una producción científica abundante y varias tesis doctorales (Capella-Peris et al., 2014; Capella-Peris et al. 2021; Chiva-Bartoll et al. 2019; Gil-Gómez, 2012; Gil-Gómez et al., 2016). En la Universidad del País Vasco también encontramos diferentes ejemplos de ApSU en AFyD, desarrollados a través de los Trabajos Fin de Grado (TFG) del alumnado de los Grados de Educación Infantil y Primaria mención de Educación Física. Todas las experiencias ApSU en AFyD se han enmarcado en el programa Campus Bizia Lab promovido por la Dirección de Sostenibilidad de la universidad (Martínez-Abajo et al., 2020). Se han dado diferentes iniciativas ligadas a los TFGs, y una de ellas ha estado dirigida a menores que manifestaban graves dificultades socioemocionales y de comportamiento debido a haber vivido experiencias adversas durante la infancia, y que estaban escolarizados en la Unidad Terapéutico-Educativa o en la Unidad de Psiquiatría Infantil (Garay Ibáñez et al., 2021). También se han dado experiencias en las que se solicitaba al alumnado que diseñara e implementara un proyecto de ApSU en AFyD teniendo en cuenta la necesidad de algunos de los contextos en los que se iban a



sumergir. Estos contextos generalmente eran centros educativos y entidades del ámbito social que se situaban en barrios poco favorecidos (Vizcarra-Morales, et al., 2022). En este sentido, se han ofrecido experiencias similares a esta última en la que el servicio se ofrece en centros educativos, en la Universidad de Granada donde se realizaron tertulias dialógicas corporales en Comunidades de Aprendizaje en la etapa de Educación Primaria (Giles-Girela et al., 2021).

En la Universidad de La Laguna (Fernández Cabrera et al., 2020; Jiménez et al., 2022), se han promovido experiencias de ApS en AFyD en contextos de privación de libertad que se ubicaban en el Centro de Internamiento Educativo de Menores Valle Tabares. Estas experiencias se han ofertado desde la especialidad de Educación Física del Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria, más concretamente desde la asignatura Aprendizaje y Enseñanza de la Educación Física. Se ha llevado a cabo bajo la cobertura de un convenio de colaboración con la Fundación Canaria de Juventud (IDEO), que fue firmado en el año 2018. Además de La Laguna, este tipo de experiencias de ApS en AFyD en entornos penitenciarios también han sido desarrolladas por la Universidad de Barcelona (Fernández Cabrera et al., 2021). La asignatura Deporte y Juego ofertada del Grado de Educación Social de la Facultad de Educación era el lugar curricular del que parte el ApS en AFyD que se desarrollaba en el Centre Educatiu de Justícia Can Llupià. El objetivo de ambas propuestas fue que el alumnado universitario diseñara y ofreciera experiencias de encuentros socio-deportivos a personas privadas de libertad.

Todas estas experiencias pretenden cubrir las necesidades detectadas en los colectivos a los que se dirige (Gil-Gómez, 2012), que habitualmente son personas en situaciones de marginalidad o vulnerabilidad que gracias al ApS ven cubierta una necesidad que no había sido satisfecha hasta ese momento. El servicio prestado debe ser previamente diseñado, organizado y acordado entre todas las personas participantes, a saber: tutores o formadores, alumnado, receptores del servicio e instituciones. Estos condicionantes permiten que el servicio prestado mejore el contexto en el que se participa y el aprendizaje del alumnado (Furco y Norvell, 2019; Mackaway et al., 2011). De esta manera, el alumnado tiene la oportunidad de relacionarse con personas que se encuentran en una situación vulnerada, generándose así un cambio duradero en su conciencia social y un aumento de su empatía hacia los colectivos que reciben el servicio (Aramburuzabala et al., 2019; Capella-Peris et al., 2019).

Así, los dos elementos básicos de esta metodología son, por una parte, el servicio a la comunidad, transformando y otorgando sentido a los aprendizajes y; por otra parte, el desarrollo de un aprendizaje activo y significativo enfocado a mejorar la sociedad (Puig et al., 2011). Sin embargo, la mayoría de las investigaciones publicadas sobre esta metodología recogen los efectos que se han producido en el alumnado, sin mencionar los que se han producido en las personas que reciben el servicio (Calle-Molina et al., 2021; Campo, 2015; Carson y Raguse, 2014; Chiva-Bartoll, et al., 2019; Redondo-Corcobado y Fuentes, 2020; Schalock y Verdugo, 2007).

Se evidencia que existen publicaciones que han explicitado esta carencia (Aramburuzabala y García, 2012; Aramburuzabala et al., 2019). Este hecho supone una limitación en el estudio del ApS. Algunas investigaciones, no sólo presuponen esta limitación, sino que además invitan a la investigación en esta línea en futuros trabajos, con el fin de poder interpretar los efectos de esta metodología en las personas de los colectivos receptores del servicio (Capella-Peris, et al., 2019). En esta línea, algunas investigaciones ya han comenzado a trabajar en la recogida de evidencias, tomando información del servicio procedente de la perspectiva del alumnado o desde la institución receptora (Garay Ibáñez et al., 2021; Vizcarra-Morales et al., 2022).



Otros estudios, además de considerar relevante tomar información sobre el servicio desde los agentes implicados, han considerado necesario que las propias personas receptoras sean quienes den esa información, siempre que les sea posible (Aguado-Gómez et al., 2021). La asunción de este quehacer nos acercaría al planteamiento que realiza Tapia (2006, 2012) sobre el avance hacia una sociedad democrática cambiando la mirada desde la concepción “para la comunidad” hacia la perspectiva “junto a la comunidad”. Este hecho, en muchos casos, supone un reto teniendo en cuenta la diversidad que existe en las personas que son parte de los colectivos que reciben el servicio. De esta forma, se hace patente la dificultad que existe en los procesos de recogida de información sobre las personas receptoras.

En virtud de lo anterior, en este trabajo se proponen los siguientes objetivos:

- (a)** Conocer qué tipo de presencia tienen los colectivos receptores y a qué tipo de colectivos se les ofrecen los servicios en las diferentes investigaciones revisadas.
- (b)** Revisar las investigaciones que ofrecen información sobre la huella que producen los proyectos ApSU de AFyD sobre las personas receptoras del servicio, para conocer qué importancia se les da a estos colectivos.
- (c)** Indagar sobre qué tipo de instrumentos se utilizan para la recogida de información sobre los efectos de los proyectos de ApS en los que personas receptoras son partícipes.

## 1. Método

Se ha realizado una revisión de la literatura relacionada con el ApS Universitario en Educación Física y Deporte. La revisión se realizó en las bases de datos de la *Web of Science* (WOS), *Scopus*, *Dialnet* y *Miar* acotando la búsqueda entre 2005 y 2022 e introduciendo la siguiente ruta de búsqueda: TS= (Aprendizaje-Servicio OR Service-learning AND [sport OR physical activity OR deport\* OR actividad\* física]), se registraron 310 artículos y se clasificaron a través del gestor bibliográfico Mendeley. A continuación, se hizo un volcado de la búsqueda en un proyecto del Software Nvivo Release 14.1. y utilizó un segundo criterio de exclusión que consistió en que en dichos artículos apareciera alguna referencia a los colectivos o a las personas receptoras del servicio, lo que redujo la búsqueda a 97 artículos.

A continuación, se realizó una revisión narrativa de la literatura (RNL) para observar en qué medida se recogen las voces de los colectivos receptores de servicios en las publicaciones revisadas. Mediante un análisis de contenido, se procedió a la construcción de conjuntos dinámicos atendiendo a los diferentes grupos de interés. Estos conjuntos dinámicos agrupaban los tipos de personas receptoras del servicio y, posteriormente, el cribado dio como resultado un total de 205 párrafos seleccionados en 55 artículos. A continuación, gracias a la revisión narrativa se analizó qué tipo de información recogían las investigaciones sobre las personas receptoras a los que iba dirigido el servicio. De esta manera, se fue construyendo el sistema categorial emergente de este análisis, el cual se organizó por dimensiones y categorías (Tabla 1).



Dimensión	Categorías	Acotación
<b>Tipos de colectivos</b>		
<b>Presencia de las personas receptoras</b>	Limitaciones	La ausencia de las personas receptoras aparece en las limitaciones del estudio.
	Alusión que se hace a las personas receptoras y el impacto que se genera en ellas con los proyectos ApS	Alusiones sin evidencias Se alude a la recogida de información, pero no se diseña ningún instrumento específico para ello.
	Otras informan	La información procede de otras personas informantes diferentes a las personas receptoras.
	Sus voces	La información procede de las personas receptoras del servicio. Impacto, efectos o beneficios en las personas receptoras.
<b>Instrumentos utilizados</b>		Instrumentos utilizados que recogen información directa de las personas del colectivo receptor del servicio.

Tabla 1. Dimensiones y categorías emergentes de los datos.

## 2. Resultados

### 2.1 Tipos de colectivos

Con respecto a los tipos de colectivos a los que se ofrecen servicios en las diversas investigaciones revisadas, se detectó que en 55 artículos se había hecho referencia a los colectivos receptores, pero tan solo 8 artículos académicos aludían al hecho de recoger información de las personas que recibían el servicio en los proyectos ApS.

La presencia de las personas receptoras en los artículos de ApS ha sido más bien escasa, en algunas ocasiones no se sabe muy bien a quién se le ofrece el servicio. En cuanto a los tipos de colectivos que se atienden en los proyectos de ApS, de los 310 artículos revisados, en 10 artículos se ha mencionado que la propuesta se desarrollaba en Educación Infantil, 34 artículos estaban dirigidos a alumnado de Educación Primaria, 9 a Educación Secundaria, 2 de ellos se desarrollaban en centros de Formación Profesional, 3 estaban dirigidos a personas migrantes, 30 se desarrollaban con personas que tienen necesidades educativas especiales, 15 han atendido a personas con diversidad social, y 4 a personas privadas de libertad. En 97 artículos se hace alusión a los colectivos en el apartado de método, cuando se refieren a los participantes, explicitando el tipo de colectivo al que iba dirigido el servicio, sin hacer ninguna alusión más a lo largo del manuscrito. Sin embargo, en 55 artículos se refieren a los colectivos haciendo alguna mención más a lo largo del artículo.

En el desarrollo del trabajo, han aparecido explicaciones un poco más extensas en 38 manuscritos, y se han mencionado diferentes tipos de colectivos: 12 artículos han descrito las edades o las características del alumnado de Educación Primaria y en 3 las edades del alumnado de secundaria, 8 de los artículos han comentado que los proyectos se han dirigido a personas con necesidades educativas especiales y han especificado las características del colectivo, 3 han mencionado las características de las personas en situación de privación de libertad, 4 han



expresado que el servicio iba dirigido a menores sin compañía, 5 han hablado de colectivos de mujeres vulneradas, y tres de ellos se han desarrollado en Comunidades de Aprendizaje, que habitualmente suelen estar en barrios menos favorecidos.

## 2.2 Presencia de las personas receptoras

En relación a la presencia de las personas receptoras en trabajos académicos, se encontraron 17 artículos que aludían de alguna forma a las personas receptoras del servicio y a los efectos que podrían haber producido los proyectos ApS.

En la categoría "limitaciones", se han agrupado aquellos trabajos en los que no se mencionaban efectos en la población que recibía el servicio, pero se reconocía esta circunstancia como una carencia de la investigación. En este sentido, en una revisión sistemática se ha reflexionado sobre este hecho y se ha manifestado "la necesidad imperiosa de seguir profundizando en las perspectivas, reflexiones y vivencias no solo de los estudiantes que participaron en los proyectos sino también la de los receptores, asociaciones, entidades, familiares, comunidad educativa y, porque no, del propio personal investigador" (Francisco, 2021, p. 1961).

En esta línea, cuatro artículos revisados han mostrado explícitamente que el hecho de no haber recogido información sobre la huella que generó el proyecto ApS en el colectivo receptor suponía una limitación en sus investigaciones. Por tanto, recomendaban que en futuros estudios vinculados a esta metodología se tuviera en cuenta este aspecto (Capella-Peris et al., 2019; Capella-Peris et al., 2021; Gil-Gómez y Chiva Bartoll, 2015; Gil-Gómez et al., 2016). Uno de ellos, proponía como futura línea de investigación estudiar los efectos del servicio sobre los colectivos, entidades o comunidades receptoras (Gil-Gómez & Chiva Bartoll, 2015). De la misma forma, en otro de los estudios se mencionaba que era necesario crear "marcos de análisis de los efectos del ApS (estudiantes, receptores del servicio y comunidad) que ayudaran a guiar futuros estudios e interpretar sus resultados en el contexto español" (Gil-Gómez et al., 2016, p.69). Otra de las investigaciones consideraba necesario identificar cuáles eran los beneficios (huella impacto, qué tipo, efectos) de esta metodología sobre los receptores del servicio (Capella-Peris et al., 2019). El último de los trabajos recogidos en esta categoría no solo hacía referencia a la necesidad de recopilar información relativa a las personas receptoras, sino que, además, proponía que esta pudiera recogerse de manera longitudinal (Capella-Peris et al., 2021).

Con respecto a las "alusiones sin evidencia", se han recogido aquellas investigaciones en las que se planteaba que ha existido un efecto, e incluso se explicitaba el tipo de efecto, pero en estos casos la información era muy genérica, sin mostrar con qué instrumento se ha recogido la información y mostrando que no se ha diseñado para recoger información acerca de las personas receptoras (Fernández-Hawrylak, 2020; Jiménez et al., 2022; Ruiz-Montero et al., 2019). En todos los casos el instrumento de recogida de información empleado fue el diario reflexivo que utilizó el alumnado universitario que impartía el servicio. En algunas de las reflexiones descritas en sus diarios reflexivos han expuesto su percepción sobre los efectos que consideraban que ha producido el servicio en la población receptora.

Con relación a la categoría "otras personas informan", los trabajos revisados han recogido información referente a los efectos producidos por los proyectos ApS, pero no directamente de las personas que han recibido el servicio, sino de las personas voluntarias o el profesorado de estos colectivos que son quienes informan. En este sentido se localizaron tres investigaciones



que han identificado posibles efectos del ApS en las personas receptoras del servicio (Aguado-Gómez et al., 2021; Capella Peris et al., 2014; Garay Ibáñez et al., 2021). Estos trabajos han comenzado a trabajar en la recogida de evidencias, tomando información del servicio procedente desde otras perspectivas diferentes al propio testimonio o percepción de las personas receptoras implicadas. De esta manera, manifestaron que los efectos de esta metodología son beneficiosos para las personas que recibían el servicio, sin embargo, la información que recogían procedía del alumnado universitario o de las personas que colaboraban y trabajaban en las entidades receptoras. En uno de ellos se especificaba que estos efectos beneficiaban a personas con diversidad funcional, aludiendo a “atención personalizada, trabajo específico sobre sus carencias motrices y diversión” (Capella Peris et al., 2014, p. 42). La información que en este caso proporcionó el alumnado universitario mostró que la atención fomentaba la creación de ambientes adecuados de aprendizaje e interacción. Con respecto al segundo artículo, se ha destacado que la información recabada no proviene del alumnado universitario sino de las personas que trabajaban o colaboraban en las entidades receptoras. En este caso, estos profesionales indicaban que las personas que recibieron el servicio aumentaron su motivación, lo que suponía un factor protector contra la aparición del conflicto. Este aspecto resultaba especialmente importante porque se trataba de jóvenes que habían sufrido experiencias adversas en su infancia (Garay Ibáñez et al., 2021). En el tercer trabajo propuesto por Aguado-Gómez et al., (2021), se desarrolló un proyecto ApS con personas con Trastorno del Espectro Autista (TEA) matriculadas en un centro educativo. Los resultados de esta investigación demostraron que el alumnado TEA desarrolló habilidades sociales, produciéndose emociones de sorpresa y alegría hacia la propuesta, aspectos recogidos por el alumnado universitario hacia las profesionales del centro educativo. La relevancia de este trabajo reside en el hecho de que hay ocasiones en las que la recogida de información procedente del colectivo receptor es muy compleja. Por tanto, los autores de este trabajo proponen recopilar la información que procede de los profesionales que trabajan en las entidades receptoras (Aguado-Gómez et al., 2021).

Con respecto a la categoría “sus voces”, se han mostrado aquellos trabajos que han recopilado información que surge desde las personas que habían recibido el servicio. En este sentido, se localizó una revisión sistemática en el área del ApS que puntualizaba varias cuestiones al respecto. Este trabajo realizó una revisión sistemática sobre la metodología ApS y personas con Necesidades Educativas Especiales (NEE). Se analizaron 50 investigaciones y se concluyó que continuaban siendo escasas las publicaciones que indicaban los efectos en las personas que recibían el servicio. Así, se ha expuesto que este hecho ha sido sorprendente pues “quienes practican ApS indican cada vez más a menudo la pertinencia de los aprendizajes de ‘ida y vuelta’ [...] y quienes investigan sobre ApS inciden cada vez más en la necesidad de evaluar los impactos en y con la comunidad” (García Pérez y López-Vélez, 2019, p. 26).

Por tanto, en esta categoría solo se han seleccionado los trabajos que recogían los efectos que generaron los proyectos ApS en las personas receptoras del servicio a través de instrumentos diseñados para tal fin (Calle-Molina et al., 2021; Cañadas y Calle-Molina, 2020; Fernández Cabrera et al., 2021; Fernández Cabrera et al., 2020; Sanz-Arribas et al., 2019).

En la investigación de Sanz-Arribas et al., (2019), se comprobó cuáles eran los efectos que produjo un proyecto ApS sobre seguridad acuática dirigido a personas con discapacidad intelectual (DI). Los resultados demostraron que las personas receptoras del servicio adquirieron las competencias necesarias para resolver una situación de ahogamiento minimizando los riesgos del rescatador.



En otras dos investigaciones revisadas, además de utilizar un instrumento para recoger la información del colectivo receptor (personas con DI) procedió directamente de los mismos. Los resultados señalaron que el colectivo receptor percibía que habían adquirido aprendizajes técnicos (cognitivos y motrices), relacionados con el acrosport. Asimismo, apuntaban a aprendizajes sobre relaciones interpersonales e intrapersonales, las dificultades percibidas sobre la práctica y, además, reflexionaron sobre sus sentimientos durante las intervenciones prácticas (Calle-Molina et al., 2021). Y en el otro estudio, los resultados mostraron que el alumnado con DI “desarrolla aprendizajes propios del área de Educación Física cuando estos son impartidos por alumnado universitario” y, además, esta metodología “contribuye a mejorar sus relaciones con otros agentes con los que convive y comparte espacio de trabajo, ayudando a mejorar sus relaciones sociales” (Cañadas y Calle-Molina, 2020, p. 60).

También se han encontrado dos investigaciones en las que el colectivo receptor estaba privado de libertad y en las que se recogieron los efectos de proyectos ApS. Uno de los trabajos realizados recogió la percepción de este colectivo. Los resultados mostraron que hubo un alto grado de satisfacción tras un encuentro socio-deportivo con alumnado de un máster universitario. Además, las personas en situación de privación de libertad afirmaron que se divirtieron, que repetirían la experiencia y que les pareció interesante conocer a nuevas personas (Fernández Cabrera et al., 2020). El otro trabajo llevó a cabo un proyecto ApS a través de un encuentro socio-deportivo y, al final de la experiencia, se recogió información de 29 personas en situación de privación de libertad de dos centros de internamiento para menores. Las conclusiones de este trabajo mostraron que los menores privados de libertad pudieron sentirse competentes para asumir responsabilidades personales y sociales y, además, manifestaron que compartieron una actividad gratificante y se sintieron reconocidas (Fernández Cabrera et al., 2021).

### 2.3 Instrumentos utilizados

En el caso de los estudios que habían utilizado instrumentos para la recogida de información procedente de las personas receptoras, se llevó a cabo un análisis con mayor profundidad sobre los tipos de instrumentos que se han utilizado en los estudios previos para valorar la incidencia del servicio prestado en los receptores. Concretamente se identificaron 5 estudios donde, de forma explícita, se hacía referencia al instrumento empleado para recoger información directa de las personas receptoras del servicio que muestren la huella que generaron en ellas los proyectos de ApSU. Con relación a los instrumentos empleados en dichos estudios, se identificaron cuatro tipos de instrumentos: diarios reflexivos, asambleas, video-diarios, entrevistas y test.

Los diarios reflexivos fueron utilizados por Calle-Molina et al. (2021) y Cañadas y Calle-Molina (2020), concretamente fueron diarios semiestructurados donde las personas receptoras del servicio, después de cada sesión, tenían que reflexionar y escribir sobre los aprendizajes que habían adquirido, así como los sentimientos que habían experimentado durante la misma. Con esta propuesta de instrumento se trataba de obtener información sobre lo que el alumnado consideraba que había sido significativo de la sesión, compensando a veces un exceso en la conducción cuando se llevaban a cabo reflexiones grupales al final de esta.

Las asambleas grupales, también han sido empleadas para recoger información sobre la huella de los proyectos ApS. En el estudio llevado a cabo por Calle-Molina et al. (2021) se utilizaron las reflexiones finales de cada sesión en forma de asamblea en las que se ofrecía a



las personas receptoras la posibilidad de expresar qué había ocurrido en la sesión y cómo se había sentido. Dichas asambleas fueron grabadas y analizadas posteriormente. En otro estudio (Cañadas y Calle-Molina, 2020) las asambleas grupales se llevaron a cabo al final de cuatrimestre, en este caso orientadas a conocer que habían aprendido después de haber transcurrido un tiempo desde el momento de impartición de las sesiones. En ellas, se valoraba la aplicabilidad de los aprendizajes para su vida diaria y la influencia de la relación con el alumnado universitario.

El video diario es otro de los instrumentos que ha sido identificado en el análisis realizado. Estos, consistían en un montaje de video, realizado al finalizar el proyecto de ApS, en el que los receptores explicaban los contenidos que les habían resultado más significativos, qué habían aprendido y cómo se habían sentido (Calle-Molina et al., 2021).

Las entrevistas tanto individuales como grupales también han sido utilizadas como instrumentos de investigación. Concretamente en el estudio llevado a cabo por Fernández Cabrera et al. (2021), las entrevistas fueron de tipo grupal y se llevaron a cabo una vez finalizado el proyecto. Las preguntas eran de tipo abierto y estaban orientadas a conocer como valoraban los receptores el proyecto y si cambiarían algo, además podían destacar lo más significativo del proyecto ApS con una sola palabra. Las entrevistas individuales fueron empleadas por Fernández Cabrera et al. (2020) sobre la satisfacción de las personas receptoras con el desarrollo del proyecto.

Otro de los estudios en el que se aplicaron instrumentos para recoger información directa de las personas receptoras lo encontramos en el estudio de Sanz-Arribas et al. (2019). En este caso, el instrumento es un test específico que se aplicó para conocer si tras la intervención de varias sesiones las personas receptoras adquirieron las competencias necesarias para resolver el ahogamiento de otra persona minimizando su propio riesgo.

Como se puede observar los instrumentos y soportes empleados en los distintos estudios son diversos, todos trataban de recoger los aspectos más significativos para las personas receptoras del servicio sobre su aprendizaje y sobre cómo se han sentido durante el desarrollo del proyecto. La utilización de distintos soportes podría ayudar a que se pudiese adaptar a la mejor forma de expresión de cada una de las personas.

## Conclusiones y prospectiva

Al realizar la revisión de la literatura se pudo conocer a qué tipo de colectivos se dirigieron los servicios y en cuántos de los trabajos son mencionados, comprobando que se atiende principalmente al colectivo de personas con necesidades educativas especiales o diversidad social, seguido del de personas privadas de libertad e inmigrantes. Otro de los colectivos con mucha presencia son las niñas y los niños de centros escolares de Educación Primaria fundamentalmente, de Educación Infantil, y en menor medida de Educación Secundaria, también se dan a conocer experiencias que atienden a mujeres vulneradas y a mayores, dando respuesta con ello al primero de los objetivos (Aguado-Gómez et al., 2021; Capella Peris et al., 2014; Garay Ibáñez et al., 2021). Sin embargo, la revisión realizada muestra que las personas receptoras, en comparación con el alumnado universitario, tienen escasa presencia en los artículos de ApS, limitación que ya había sido señalada previamente por Aramburuzabala (2013), ya que solo se hace referencia a los colectivos en menos de un tercio de los textos revisados. La carencia de



literatura de proyectos ApSU que aluden a las personas de los colectivos receptores del servicio puede deberse a multitud de circunstancias. Autoras como García Pérez y López-Vélez, (2019) apuntan a algunos motivos derivados de las siguientes circunstancias: falta de registros, es decir, que no se registraba o explicitaba en la publicación, o por las carencias derivadas de la acción, lo que podría suponer que el ApS se ha desarrollado de manera unidireccional y con un sentido academicista y/o asistencialista.

En la literatura revisada sobre experiencias que utilizaron la metodología ApSU relacionadas con la Actividad Física, Educación Física y el Deporte existe una ausencia de las voces de las personas receptoras en primera persona. Existen muy pocas evidencias sobre lo que realmente ocurre en los colectivos receptores. Algunos de los artículos que describen estas experiencias de ApS comienzan a evidenciar esta carencia como una limitación de su estudio, lo que supone ya un avance significativo a una ausencia total. Esta circunstancia comienza a avalar la necesidad de profundizar en las perspectivas de todos los agentes implicados e incluso de la evaluación del propio proyecto (Francisco, 2021).

El segundo objetivo deseaba conocer la huella dejada por los colectivos, pero al ver la escasez de trabajos existentes que recogen los efectos en las personas receptoras del servicio, se puede constatar que en algunos artículos no se hace desde la voz de los propios colectivos, sino que se hace alusión a los efectos producidos en el servicio a través de las y los estudiantes universitarios que han desarrollado los proyectos. Por lo que esta situación dificulta conocer el verdadero impacto de los proyectos de ApS en los colectivos receptores, pues son escasos los casos en los que la información recabada parte de las propias personas receptoras del servicio (Aramburuzala et al., 2019).

En cuanto al tercer objetivo dirigido a los instrumentos utilizados para recabar información de las personas receptoras, se ha comprobado que los instrumentos y soportes empleados en los distintos estudios son diarios reflexivos, asambleas, video-diarios, entrevistas y test que intentan recoger aspectos relevantes para las personas receptoras del servicio, bien sobre su aprendizaje, o bien sobre cómo se han sentido durante el desarrollo del proyecto, comprobando que la utilización de distintos soportes sea adaptada a la mejor forma de expresión de cada una de las personas. Los escasos instrumentos mostrados en los estudios previos principalmente estaban orientados a conocer sus percepciones sobre sus sentimientos, sus aprendizajes, sobre las relaciones interpersonales y sobre lo que consideraban que había sido significativo de la sesión (Calle-Molina et al., 2021; Cañadas y Calle-Molina, 2020; Fernández Cabrera et al., 2020). También informan sobre la aplicabilidad de los aprendizajes para su vida diaria y la influencia de la relación con el alumnado universitario, sobre su opinión, sobre si consideraron necesario realizar algún cambio en la experiencia y sobre su satisfacción. En un caso específico se recogía información sobre la adquisición de una competencia motriz específica (Sanz-Arribas et al., 2021).

Gracias a la revisión de la literatura realizada se ha podido comprobar que la complejidad y la diversidad de estos colectivos plantean una gran dificultad a la hora de diseñar instrumentos de recogida de información que sirvan para todos los colectivos, por lo que se ve la necesidad de elaborar herramientas "ad hoc" que se puedan adaptar a las características específicas de las personas (Aguado-Gómez et al., 2021; Garay et al., 2021; Giles-Girela et al., 2021; Sanz-Arribas et al., 2021). Se ha podido observar que resultaría muy complejo diseñar un instrumento cerrado que pueda ser válido para la totalidad de colectivos teniendo en cuenta sus variadas



características, por ello, debido a esta diversidad de personas con las que se trabaja en los proyectos de ApSU, se hace necesario que los instrumentos estén adaptados específicamente a las características de las personas receptoras, así como a los objetivos del proyecto.

Como prospección de la investigación presentamos una serie de cuestiones que consideramos serían necesarias plantearse como punto de partida a la hora de diseñar instrumentos para recoger información de las personas receptoras implicadas en los proyectos de ApS que se adapten a sus características: ¿Por qué se va a recoger la información? ¿Quién aplica el instrumento? ¿Quién proporciona la información? ¿Qué se les va a preguntar? ¿Dónde y cuándo se va a recoger la información? ¿Existe alguna dificultad para recoger la información (limitantes cognitivos o académicos, sensoriales, físicos y autonomía personal)? ¿es necesaria alguna adaptación? ¿Cómo se les va a preguntar? Escuchar sus voces será enriquecedor.

### Agradecimientos

Este estudio se ha realizado dentro del proyecto I+D+i Aprendizaje-Servicio Universitario en Actividad Física y Deporte. Oportunidad de inclusión social. Convocatorias de "Proyectos I+D+i" en el marco de los Programas 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-I00 / AEI / 10.13039 / 501100011033. Duración 3 años (2020-2023).

### Referencias

- Abellán, J. (2021). Aprendizaje-Servicio y su efecto sobre las actitudes hacia la inclusión en futuros maestros de Educación Física. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 27, 83-98. <https://doi.org/h6c9>
- Aguado-Gómez, R., Calle-Molina, M.T., López-Rodríguez, Á. y Sanz-Arribas, 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.
- Aramburuzabala, P., McIlrath, H. y Opazo, H. (eds.) (2019). *Embedding service-learning in European higher education*. Routledge.
- Arribas-Cubero, H., Frutos-de Miguel, J. y González-González, X. M. (2021). Aprendizaje-Servicio en experiencias intergeneracionales: un estudio de caso en la formación de Educación Social. *Estudios Pedagógicos*, 47(4), 245-269. <https://doi.org/h6db>
- Bringle, R. G. (2015). Service-learning essentials: Questions, answers, and lessons learned by Barbara Jacoby (review). *Journal of College Student Development*, 56(7), 754-756. <https://doi.org/dm52>
- Campo, L. (2015). Evaluar para mejorar los proyectos de aprendizaje servicio en la universidad. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje y Servicio*, 1, 91-111. <https://doi.org/h6dc>
- 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>



- Calle-Molina, M. T., Aguado-Gómez, R., Sanz-Arribas, I. y López-Rodríguez, Á. (2021). Un proyecto de Aprendizaje-Servicio de aérosporo con personas con diversidad funcional: percepciones de las personas receptoras del servicio. *Contextos Educativos*, 27, 99-116. <https://doi.org/h6dd>
- Capella Peris, C., Gil Gómez, J. y Martí Puig, M. (2014). La metodología del aprendizaje-servicio en la educación física. *Apunts, Educacion Física y Deportes*, 116, 33-43. <https://doi.org/gfh2ft>
- Capella-Peris, C., Salvador-García, C., Chiva-Bartoll, Òscar y Ruiz-Montero, P. J. (2019). Alcance del aprendizaje-servicio en la formación inicial docente de educación física: una aproximación metodológica mixta (Scope of service-learning in physical education teacher education: a mixed methodological approach). *Retos*, 37, 465-472. <https://doi.org/h6df>
- Capella-Peris, C., Maravé-Vivas, M. y Salvador-García, C. (2021). Aprendizaje-Servicio, emprendimiento social y objetivos de desarrollo sostenible: análisis de un estudio de caso en educación física. En L. Vega Caro y A. Vico Bosch (Eds.), *Aprendizaje-Servicio en la Universidad. Desarrollo de proyectos emprendedores socialmente responsables con la comunidad* (pp. 1854-1881). Dykinson.
- Carson, R.L. y Raguse, A. L. (2014) Systematic review of Service-Learning in youth physical activity settings. *Quest*, 66(1), 57-95. <https://doi.org/ghzng>
- Chiva-Bartoll, O., Ruiz-Montero, P., 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://doi.org/h57r>
- Fernández-Hawrylak, M., García, J., Uyarra Rivera, A. y Escudero Albandea, R. (2020). Formación universitaria y prácticas extracurriculares: una experiencia de Aprendizaje Servicio para favorecer la inclusión. *Campo Abierto, Revista De Educación*, 40(1), 21-34. <https://bit.ly/3Q1SrpX>
- Fernández Cabrera, J. M., Gómez Rijo, A., Jiménez Jiménez, F. y Ríos Hernández M. (2021). El encuentro socio-deportivo como experiencia de aprendizaje-servicio universitario en dos centros de internamiento educativo de menores. *Contextos Educativos, Revista de Educación*, 27, 117-134. <https://doi.org/h6dg>
- Fernández Cabrera, J. M., Jiménez Jiménez, F., Cabeza Marrero, J. y Ortiz de Zárate, D. (2020). ApSU en un contexto de justicia juvenil. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, 70, 45-51.
- Francisco, X., Gimeno, C., Cuenca-Soto, N. y Chiva-Bartoll, Ó. (2021). El enfoque del investigador del Aprendizaje-Servicio en actividad física y deporte. En L. Vega Caro y A. Vico Bosch (Eds.), *Aprendizaje-Servicio en la universidad. Desarrollo de proyectos emprendedores socialmente responsables con la comunidad* (pp. 1947-1966). Dykinson.
- Franco-Sola, M., Figueras, S., Campos-Rius, J. y Sebastiani, 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*, 27, 65-81. <https://doi.org/h6dh>
- Furco, A. y Norvell, K. (2019). What is service-learning? Making sense of the pedagogy and practice. In P. Aramburuzabala, L. McIlrath & H. Opazo. (Coords). *Embedding Service-Learning in European Higher Education. Developing a culture of civic engagement* (pp. 13-36). Routledge.
- Garay Ibáñez, B., López-de-Arana Prado, E., Vizcarra Morales, M. T. y Larrazabal Barrio, X. (2021). Análisis de una propuesta de Aprendizaje-Servicio en Educación Física dirigida a menores con experiencias adversas tempranas. *Contextos Educativos, Revista de Educación*, 27, 47-64. <https://doi.org/h6dj>
- García-Pérez, Á. y López-Vélez, A. (2019). Contribución del aprendizaje-servicio a la experiencia educativa democrática de las personas con necesidades educativas especiales en base al pensamiento de Dewey. *Revista de Educación Inclusiva*, 12(1), 11-30. <https://bit.ly/3BlGGqg>



- García-Rico, L., Muñoz, L. F. M. y Santos-Pastor, M. L. (2021). El Aprendizaje-Servicio Universitario como promotor del compromiso social en el alumnado de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. *Estudios Pedagógicos*, 47(4), 149-165. <https://doi.org/h6dk>
- Gelmon, S. B., Holland, B. A. y Spring, A. (2018). *Assessing Service-Learning and civic engagement. Principles and techniques*. Campus Compact.
- Giles-Girela, F. J., Trigueros-Cervantes, C. y Rivera-García, E. (2021). El sueño del voluntariado del grupo interactivo en Educación Física. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 27, 31-46. <https://doi.org/h6dr>
- Gil-Gómez, J. (2012). *El Aprendizaje-Servicio en la enseñanza superior: una aplicación en el ámbito de la educación física* [Tesis Doctoral]. Universitat Jaume I, Castellón. <http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10803/86937>
- Gil-Gómez, J., Chiva, Ó. y Martí-Puig, M. (2015). The impact of service learning on the training of pre-service teachers: Analysis from a Physical Education subject. *European Physical Education Review*, 21(4), 467-484. <https://doi.org/f7sgw8>
- Gil-Gómez, J., Moliner-García, O., Chiva, Ó. y García-López, R. (2016). Una experiencia de aprendizaje-servicio en futuros docentes: desarrollo de la competencia social y ciudadana. *Revista Complutense de Educación*, 27(1), 53-73. <https://doi.org/h6dm>
- Jiménez, F. J., Cabrera, J. M. F. y Rijo, A. G. (2022). Derribando muros: percepción del alumnado universitario en una experiencia de Aprendizaje-Servicio en un contexto de justicia juvenil. *Estudios Pedagógicos*, 47(4), 331-350. <https://doi.org/h6dn>
- Mackaway, JA, Winchester-Seeto, T., Coulson, D. y Harvey, M. (2011). Practical and pedagogical aspects of learning through participation: The LTP Assessment Design Framework. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 8(3), 5. <https://doi.org/h6dp>
- Martínez-Abajo, J., Aristizabal, M. P., Gamito, R. y López-de-Arana, E. (2020). Planificar los TFG con una mirada crítica: el ApS en las actividades extraescolares. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, 70, 7-12.
- Redondo-Corcobado, P. y Fuentes, J.L. (2020). La investigación sobre el Aprendizaje-Servicio en la producción científica española: una revisión sistemática. *Revista Complutense de Educación*, 31(1), 69-82. <https://doi.org/gg93r6>
- Ruiz-Montero, P. J., Corral, S., García-Carmona, M. y Belaire, A. (2019). Experiencia de ApS en la formación inicial del profesorado del doble grado de Educación Primaria y Ciencias Actividad Física y del Deporte. El contexto de la multicultural como marco de actuación. *Publicaciones*, 49(4), 145-164. <https://doi.org/h6cq>
- Sanz-Arribas, I., Calle-Molina, M.T., Aguado-Gómez, R. y Garoz-Puerta, I. (2019). Adquisición de competencias para prevenir el accidente acuático: un proyecto ApS con estudiantes universitarios y población con diversidad funcional. *Publicaciones*, 49(4), 219-239. <https://doi.org/h6dq>
- Schalock, R. L. y Verdugo, M.A. (2007). El concepto de calidad de vida en los servicios y apoyos para personas con DI. *Revista Siglo Cero*, 38(4), 21-36. <https://sid.usal.es/10366/8-2-6>
- Tapia, M. N. (2006). *Aprendizaje y servicio solidario: algunos conceptos básicos*. Programa Nacional Educación Solidaria Unidad. <https://bit.ly/3PIWV5c>
- Tapia, M. N. (2012). La solidaridad como pedagogía: la propuesta del “aprendizaje-servicio.” *Studium Educationis*, 1, 23-36. <https://bit.ly/3oA2bMi>
- 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>



## 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.eus  
<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.eus  
<https://orcid.org/0000-0002-8414-9819>

 **María Teresa VIZCARRA-MORALES**  
Universidad del País Vasco  
mariate.bizkarra@ehu.eus  
<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. *Tzhoecoen, 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. Vizúete (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>



## **Aprendizaje-Servicio y centros penitenciarios: "Una experiencia brutal que te cambia la manera de ver la sociedad"**

Recepción: 12/03/2022 | Revisión: 10/04/2022 | Aceptación: 26/07/2022 | Publicación: 01/10/2022

**ID Ingrid HINOJOSA-ALCALDE**  
Institut Nacional d'Educació Física  
de Catalunya (INEFC) - Universitat  
de Barcelona  
ihinojosa@gencat.cat  
<https://orcid.org/0000-0002-7755-6440>

**ID Pedrona SERRA PAYERAS**  
Institut Nacional d'Educació Física de  
Catalunya (INEFC) - Universitat de  
Barcelona  
pedronaserra@gencat.cat  
<https://orcid.org/0000-0001-9527-9961>

**ID Susanna SOLERPRAT**  
Institut Nacional d'Educació Física de  
Catalunya (INEFC) - Universitat de  
Barcelona  
ssoler@gencat.cat  
<https://orcid.org/0000-0002-5556-1871>

**Resumen:** Este trabajo presenta las experiencias vividas por el alumnado del Grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (CAFyD) del centro universitario Institut Nacional d'Educació Física de Catalunya. El objetivo de este trabajo es analizar las creencias previas de los y las estudiantes de CAFyD en relación a la actividad física en prisión y el impacto del ApS en el plano personal y profesional del estudiantado. Se han recogido las experiencias de tres cursos académicos a través de los diarios de un total de 81 estudiantes (24 chicas y 57 chicos). Los resultados del análisis temático revelan que el estudiantado desarrolló competencias para la vida, tales como valores y responsabilidad social hacia ciertos colectivos sociales. De sus relatos se concluye que las reclusas disfrutaron del servicio; por lo tanto, aunque se trate de una oferta androcéntrica, es beneficiosa. Se debería seguir indagando sobre esta cuestión y cuidando este tipo de ApS para superar este riesgo.

**Palabras clave:** Aprendizaje-Servicio; centro penitenciario; responsabilidad social; actividad física; perspectiva de género.

Hinojosa-Alcalde, I., Serra Payeras, P. y Soler Prat, S. (2022). Aprendizaje-servicio y centros penitenciarios: "Una experiencia brutal que te cambia la manera de ver la sociedad". *Didacticae*, (12), 63-73. <https://doi.org/10.1344/did.2022.12.63-73>



## **APRENTATGE-SERVEI I CENTRES PENITENCIARIS: “UNA EXPERIÈNCIA BRUTAL QUE ET CANVIA LA MANERA DE VEURE LA SOCIETAT”**

**Resum:** Aquest treball presenta les experiències viscudes per l'alumnat del Grau en Ciències de l'Activitat Física i l'Esport del centre universitari Institut Nacional d'Educació Física de Catalunya. L'objectiu d'aquest treball és analitzar les creences prèvies de l'estudiantat d'aquest grau en relació a l'activitat física a la presó i l'impacte de l'ApS en el seu pla personal i professional. S'han recollit les experiències de tres cursos acadèmics a través dels diaris d'un total de 81 estudiants (24 noies i 57 nois). De l'anàlisi temàtica es descobreix que l'estudiantat desenvolupa competències per a la vida, tals com valors i responsabilitat social vers certs col·lectius socials. Dels seus relats es conclou que les recluses van gaudir del servei; per tant, tot i que es tracti d'una oferta androcèntrica, és beneficiosa. S'hauria de seguir indagant sobre aquesta qüestió i cuidant aquest tipus d'ApS per a superar aquest risc.

**Paraules clau:** Aprentatge-Servei; centre penitenciari; responsabilitat social; activitat física; perspectiva de gènere.

## **SERVICE-LEARNING AND PRISONS: “A BRUTAL EXPERIENCE THAT CHANGES THE WAY YOU SEE SOCIETY”**

**Abstract:** This study presents the experiences lived by the students of the Degree in Sport Sciences and Physical Activity at the Institut Nacional d'Educació Física de Catalunya (INEFC). The aim of this work is to analyze the previous beliefs of these students in relation to physical activity in prison and the impact of the ApS on the students' personal and professional sides. Data were collected during three academic years, with the participation of 81 students (24 girls and 57 boys). The results of these experiences, developed through the students' practices in several subjects of their degree, allowed the students to develop life skills, such as values and social responsibility towards certain social groups. Therefore, the results of this study conclude with the detection of an increase in the students' responsibility and social commitment for a more egalitarian and just society.

**Keywords:** Service-Learning; prisons; social responsibility; physical activity; gender perspective.

## **Introducción**

La práctica del deporte como herramienta de inclusión social se plantea desde el Grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (CAFyD) del INEFC de Barcelona como una oportunidad de aprendizaje para el estudiantado, y a la vez como una contribución para colectivos vulnerables. Por otro lado, en los centros penitenciarios actuales son múltiples las actividades que se realizan con el fin de preparar a personas en situación de privación de libertad para su futura reinserción en la sociedad. La actividad física y el deporte pueden jugar un papel muy relevante para desarrollar habilidades sociales y también para establecer puentes de conexión con la sociedad donde deberán



reinsertarse. Así mismo, el alumnado del grado universitario de CAFyD, los centros penitenciarios son un espacio generalmente desconocido, por lo que tienen una mirada cargada de tópicos y prejuicios hacia las personas en situación de privación de libertad.

El deporte y las actividades físicas, usadas de forma pedagógica y educativa, pueden generar un carácter socializador y participativo, y reducir, durante la práctica deportiva, las diferencias sociales o económicas de los y las participantes. El deporte deviene en este caso una excusa para relacionarse y comunicarse de una forma distinta, contribuyendo a formas alternativas de socialización dentro de los centros penitenciarios (Castillo-Algarra et al., 2019).

Las primeras experiencias de Aprendizaje-Servicio (ApS) entre estudiantes universitarios y centros penitenciarios (CPs) y actividad física y deporte, se inician en los años 80 (Martínez Martín, 2008; Ríos, 2004). Fruto de estas experiencias iniciales, desde el curso 2016-2017, en la asignatura optativa "Ocio y entorno social", de 3 ECTS del Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (CAFyD), se ha impulsado un proyecto de ApS en diversos CPs de Cataluña (Soler et al., 2020). En la experiencia presentada en este trabajo, participan cada año alrededor de 20-30 estudiantes, quienes diseñan e implementan un programa de actividad física ajustado a las necesidades e intereses del colectivo privado de libertad a quien aplicará el programa, y a las orientaciones del personal técnico deportivo de cada centro. Dichas necesidades pueden ser de diversa índole, encontrando necesidades físicas, emocionales o psicológicas (Zubiaur-González, 2017).

Las experiencias de ApS llevadas a cabo desde el INEFC dan respuesta a dos objetivos: a) colaborar en el proceso de rehabilitación y reinserción de personas en situación de privación de libertad en los centros penitenciarios a través de la actividad física y el deporte; y, b) preparar al alumnado de CAFyD para desarrollar una carrera profesional con responsabilidad personal y social, incrementando su conocimiento y sensibilización hacia la acción social (Soler et al., 2020). Los resultados de los aprendizajes planteados para el alumnado participante en el proyecto de ApS del estudio de Soler et al. (2020) se relacionan con la vulnerabilidad y marginación en diferentes contextos socioculturales, los agentes sociales e instituciones vinculados a entornos de exclusión social; y, el diseño y desarrollo de un proyecto deportivo en contextos de vulnerabilidad social.

Con el punto de mira en formar a profesionales competentes conectados con las necesidades de la sociedad actual, la universidad debe comprometerse en formar al alumnado competente. En este sentido, el ApS permite a las universidades comprometerse verdaderamente con su comunidad para lograr el bien social al tiempo que brinda a los estudiantes la oportunidad de desarrollar competencias académicas, valores y responsabilidad social (Hinojosa-Alcalde y Soler, 2021).

El ApS es considerado una metodología de aprendizaje basada en la experiencia para el servicio de la comunidad. Así, llevar el aprendizaje más allá de las aulas permite fomentar la sensibilidad y la preocupación por el conjunto de la sociedad. Además, mediante la participación activa del alumnado con colectivos diferentes proporciona una oportunidad de transferir sus conocimientos y habilidades en situaciones de vida real, así como la reflexión y discusión de sus aportaciones (Chiva-Bartoll et al., 2019).

Son varios los trabajos que corroboran los beneficios del ApS en las universidades. Algunos trabajos destacan la competencia crítica que desarrolla el alumnado, la transferencia de conocimientos teóricos y prácticos adquiridos durante su proceso de aprendizaje universitario, así como capacidad de evaluación de conocimientos en relación a los problemas reales (Chiva-Bartoll et al.,



2019; Rutti et al., 2016). Del mismo modo, esta metodología proporciona una experiencia emocional positiva y motivadora para el alumnado (Soler, et al. 2021).

Desde otro punto de vista, según el marco legislativo (Real Decreto 190/1996, de 9 de febrero), los centros penitenciarios tienen por objetivo la resocialización de las personas en situación de privación de libertad, con la intención de reincorporarlas en la sociedad como ciudadanos y ciudadanas libres. Bajo esta finalidad existen diferentes programas de intervención en los centros penitenciarios, entre los cuales se destaca el deporte y la actividad física (Ortega Vila et al., 2020).

Es esencial disponer de recursos (humanos y materiales) para asegurar que los programas de actividad física y la práctica deportiva se puedan convertir en un factor educativo y un espacio de aprendizaje en los centros penitenciarios (Meek, 2020; Montero Pérez de Tudela, 2019). En Cataluña, el programa marco del deporte y actividad física de los centros penitenciarios establece que la administración pública debe garantizar el derecho a las personas en situación de privación de libertad a la práctica deportiva (Departament de Justícia, 2010). Además, el deporte en las prisiones catalanas está incluido bajo la categoría de los programas educativos, en el mismo estatus que la educación (Devís-Devís et al., 2012). Se añade, que varias investigaciones corroboran que el deporte y la actividad física representa un medio adecuado para conseguir la formación integral de las personas en situación de privación de libertad (Moscoso Sánchez et al., 2017).

En relación con la práctica de la Actividad Física y Deporte (AFyD) dentro de los centros penitenciarios, se constata que en el caso de los hombres es uno de los programas que reciben mayor interés y beneficios (Martos-García et al., 2009). Sin embargo, dicha práctica deportiva difiere en la población reclusa según el sexo. El porcentaje de mujeres reclusas en Cataluña representa el 6,5% (Departament de Justícia, 2020). En este sentido, Yagüe Olmos (2003), define que los centros penitenciarios de mujeres son espacios pensados por hombres, diseñados por hombres, dirigidos por hombres y puestos en funcionamiento por hombres. Por lo que el deporte dentro de los centros penitenciarios no deja de ser un elemento más del androcentrismo de las prisiones. Si bien, algunos estudios mencionan los resultados positivos de la práctica de actividades físicas y deportivas en mujeres privadas de libertad. Algunos de los beneficios mencionados son: el incremento de las relaciones sociales, tanto con las propias compañeras como con el personal del centro penitenciario; una mejora de su salud mental y de la calidad de vida, con una reducción del estrés y de la sensación de angustia, una mejora del estado de ánimo, una sensación de bienestar y de relajación. También mencionan la relación con la aceptación del propio cuerpo y la construcción de una nueva identidad (Martínez-Merino et al., 2017). En este mismo trabajo se mencionan las barreras percibidas por las mujeres privadas de libertad, como puede ser la coincidencia de horarios con las visitas de los familiares o con otros programas que ofrece el centro penitenciario. Otras barreras y dificultades que describen las mujeres privadas de libertad y que han participado en algún programa de actividad física en el centro penitenciario, además de los mencionados anteriormente, son la falta de materiales deportivos, o la poca diversidad de actividades deportivas ofertadas (Campos Rius et al., 2022). El trabajo realizado por Campos, Serra, Sebastiani, Hinojosa-Alcalde, Bantulà y Moragas (2022) describe que las mujeres de los centros penitenciarios de Cataluña no pueden utilizar los espacios deportivos con la misma frecuencia que los hombres, y que las actividades que pueden realizar quedan reducidas a la monotonía y a la falta diversidad de actividades que se ajusten a las características de las participantes, pues en ocasiones resultan demasiado exigentes por su forma física y en otras no suponen ningún reto o mejora personal. Aún así, las mujeres entrevistadas en el estudio mencionado valoran muy positivamente que las activi-



dades sean dirigidas por personas expertas en la materia, que se preocupen por sus intereses y necesidades, y que ofrecen propuestas nuevas, sobre todo cuando viene personal técnico en formación, como son estudiantes del grado de CAFyD.

Por ello, este estudio, plantea el ApS del alumnado del grado de CAFyD en centros penitenciarios de mujeres con la intención de ofrecer un servicio a las mujeres en situación de privación de libertad y promover hábitos deportivos, actitudes, habilidades motrices y sociales, así como favorecer la prevención de comportamientos de riesgo, incidir en la inserción social, satisfacer sus necesidades deportivas y ayudar a mejorar su estado mental y bienestar personal y social.

Ante lo expuesto, el objetivo de este trabajo es analizar las creencias previas de los y las estudiantes de CAFyD en relación a la actividad física en prisión y el impacto del ApS en el plano personal y profesional del estudiantado.

## 1. Método

### 1.1 Contexto de la intervención

El primer paso en este proyecto de ApS fue una reunión con la persona responsable del departamento de justicia de los programas deportivos en los CP de Catalunya. A partir de este primer contacto se estudiaron las diferentes formas a través de las cuales la universidad y los centros penitenciarios podían colaborar con la finalidad de establecer relaciones entre los estudios de CAFyD y los programas de AFyD en los centros penitenciarios. Se decidió implementar un proyecto de ApS en una asignatura optativa de 4º curso en que el alumnado diseñaría e implementaría un programa de AFyD en un centro penitenciario teniendo en cuenta las necesidades del propio centro y de las mujeres. Las personas implicadas en el proyecto son el estudiantado universitario, las mujeres en situación de privación de libertad del CP, la técnica deportiva y las tutoras académicas.

Previamente al diseño e implementación del programa el alumnado debe realizar diferentes búsquedas de información y trabajos de reflexión sobre el ámbito penitenciario dentro de la asignatura para fomentar su capacidad crítica y conciencia sobre la situación actual de las mujeres privadas de libertad y su relación con la AF.

Además, también se realiza una sesión con un profesor invitado del Departament de Justicia que ofrece otro punto de vista que permite acabar de contextualizar su intervención y resolver posibles dudas e inquietudes del alumnado sobre el centro penitenciario.

Durante la fase de diseño de los programas de AF, nos ponemos en contacto con la técnica deportiva para poder detectar las necesidades del centro y poder ajustar el programa de intervención del alumnado. Además, en la primera visita del alumnado al CP también se realiza una detección de necesidades en relación a la práctica de AF de las mujeres en situación de privación de libertad. En los programas implementados participan entre diez y quince mujeres.

En la fase de intervención del programa, el alumnado desarrolla un programa de actividad física de cuatro semanas de duración, con dos sesiones semanales. Las intervenciones suelen realizarse en grupos de tres personas y además de dirigir las actividades el alumnado



también participa activamente de la sesión. Este aspecto es muy importante, ya que permite favorecer las relaciones interpersonales entre los diferentes participantes del proyecto.

En la fase de evaluación del proyecto, el alumnado recibe una valoración de su implementación e intervención del programa por parte de las mujeres que han participado en el proyecto, por parte de la técnica deportiva y por parte de la tutora académica.

Para dar respuesta al objetivo planteado, el método de investigación utilizado es el cualitativo, mediante el análisis de datos de los diarios reflexivos elaborados por el alumnado de la asignatura optativa "Ocio y Entorno Social" de cuarto curso del grado de CAFyD del INEFC de Barcelona. Se han recogido las experiencias de tres cursos académicos a través de los diarios de un total de 81 estudiantes (24 chicas y 57 chicos). Los diarios analizados corresponden a los cursos académicos (2017-2018, 2018-2019, y 2019-2020).

Previo a la intervención en los centros penitenciarios se trabajó en el diseño de un programa de actividad física, que consta de ocho sesiones de dos horas, distribuidas en cuatro semanas de duración. Para diseñar el programa, en primer lugar, se realiza una sesión inicial en la que el responsable del área de deportes de los servicios penitenciarios expone las características de los centros, de las personas en situación de privación de libertad, y el programa-marco de actividad física y deporte existente en los CP de Cataluña. A partir de este conocimiento, y del análisis de otros programas deportivos orientados a la inclusión, el conjunto de la clase diseña un programa de ocho sesiones ajustado al perfil de las mujeres en situación de privación de libertad en el CP con el que se colabora y que ha sido elegido conjuntamente con servicios penitenciarios. De este modo, cada uno de los grupos formados por tres o cuatro estudiantes, puede vivenciar la experiencia de dirigir las sesiones planificadas y diseñadas previamente. En el documento se describe la experiencia sobre la interacción y una reflexión. Deben resaltar tanto los aspectos académicos como los personales. Se recogen anécdotas, sensaciones, emociones, pensamientos, etc. Para concluir la experiencia, se comparten las reflexiones más relevantes, los aprendizajes adquiridos y se valora la actividad mediante una dinámica grupal en la que el objetivo principal es fomentar la reflexión entre iguales.

## 1.2 Análisis de los datos

Se ha realizado un análisis temático (Sparkes y Smith, 2013) de los diferentes diarios de prácticas del alumnado, cuya construcción ha sido previamente pautada por una serie de preguntas guía para ayudar a la reflexión a sus intervenciones en los centros penitenciarios.

Siguiendo a Sparkes y Smith (2013), identificamos y categorizamos los temas en los seis pasos siguientes (a) familiarización con los datos, que incluyó la transcripción y lectura de las entrevistas; (b) generación de los códigos iniciales basados en el propósito del estudio, y algunos de los códigos se "descubrieron" a medida que se analizaban los datos mediante un enfoque inductivo; (c) agrupación de los códigos en temas principales; (d) revisión de los temas; (e) definición y denominación de los temas; y (f) elaboración del informe. Se utilizó el software Atlas.ti 8 para organizar la codificación de los datos y el análisis de los diarios. Se identificaron las declaraciones más significativas de los participantes para ejemplificar los temas en la sección de conclusiones.



El trabajo presentado respeta las cuestiones éticas ya que para su participación se ha solicitado el consentimiento informado al alumnado participante, así como se ha garantizado el anonimato de los mismos. Del mismo modo que se ha obtenido el consentimiento del centro penitenciario para realizar dicho estudio a partir de la participación del alumnado en sus programas de actividad física.

## 2. Resultados de investigación

Los resultados se estructuran teniendo en cuenta los cuatro temas identificados a través del análisis de los datos: Percepciones previas al inicio de las intervenciones, impacto emocional, rompiendo mitos y profesionales competentes.

### 2.1 Percepciones previas al inicio de las intervenciones

A través de los diarios reflexivos del alumnado se puede constatar que una de las percepciones más comunes antes de realizar sus intervenciones en el centro penitenciario fue el nerviosismo y miedo a entrar en el centro y relacionarse con las mujeres personas en situación de privación de libertad.

Podemos ver en las palabras de esta alumna como visualiza y se imagina de forma estereotipada el centro y le inquieta cómo puedan reaccionar las mujeres:

*“Nunca había tenido la oportunidad de entrar en un centro penitenciario, me preguntaba como sería entrar en una prisión. ¿Sería como en las películas? ¿Consistiría en ir pasando puertas y pasillos? La noche antes a mi intervención mi cabeza no dejaba de dar vueltas, estaba inquieta, insegura y me hacía preguntas a mí misma sobre como actuarían las chicas ante las actividades propuestas” (María, curso 2017-2018).*

Otro alumno, destaca la inseguridad y nervios que le genera participar en el proyecto, aunque es consciente que sea debido a los prejuicios e ideas preconcebidas sobre el ámbito penitenciario. También destaca su ignorancia hacia dicho entorno.

### 2.2 Impacto del ApS: aspecto emocional

Uno de los temas más destacados a lo largo de los diarios reflexivos del alumnado fue el impacto emocional que les produjo participar en el proyecto. Este impacto emocional lo podemos ver reflejado en sus testimonios cuando destacan aspectos relacionados con el vínculo que se genera en las intervenciones. Un alumno destaca el agradecimiento que percibe por parte de las mujeres en situación de privación de libertad y la sorpresa que les genera esa reacción: “En el momento de irme, me sorprende que algunas (mujeres en situación de privación de libertad) viniesen a despedirse y a abrazarnos hasta la puerta, cosa que me gustó, y lo entendí como una muestra de agradecimiento” (Edu, curso 2018-2019).

Cuando el proyecto llega a su fin, el alumnado también destaca el impacto emocional que provoca el hecho de finalizar el programa de AF, el alumnado destaca el cóctel de emociones que sienten. Por un lado, destacan la satisfacción y el orgullo de haber participado en el proyecto, pero por otro lado la tristeza y choque con la realidad que viven las internas. Tras la experiencia, en algunos casos el alumnado decide seguir colaborando con el centro penitenciario porque les genera satisfacción y se sienten cómodos con las actividades. Este impacto emocional



en el alumnado que, en sus propias palabras, a través de los diarios reflexivos considera que la vivencia del ApS “me ha hecho cambiar la concepción que tenía de los CP y de las personas que se encuentran dentro, romper con prejuicios y tener una nueva visión de la realidad actual en la que vivimos” (Andrés, curso 2018-2019).

### 2.3 Impacto del ApS: rompiendo mitos

Después de implementar el proyecto de ApS en el centro penitenciario, la gran mayoría del alumnado destaca cómo ha cambiado su visión sobre las personas privadas de libertad y sobre el centro penitenciario. Podemos ver en el siguiente testimonio cómo el alumnado tenía prejuicios sobre la actitud que iban a tener las mujeres en situación de privación de libertad respecto a su propuesta de intervención, pero que al realizar su intervención estos prejuicios desaparecen:

*“Tenía una imagen sobre las presas que no iban a hacer nada, ni a escuchar, iban a ser reacias a todo lo que les dijéramos, pero la verdad que nos han hecho caso en prácticamente todo momento no ha sido difícil transmitirles las ideas y han tenido un buen comportamiento” (Carmen, curso 2017-2018).*

También destaca la imagen estereotipada que gran parte del alumnado ha interiorizado a través de la imagen que se proyecta en las películas o series. Visitar un centro penitenciario y participar en el proyecto permite romper con estos mitos, tal y como indica el siguiente alumno:

*“Antes de ir a hacer la sesión, tenía una imagen sobre las prisiones como la que había visto siempre en la televisión: los internos llevaban todos los mismos uniformes o trajes, solo se movían por la prisión acompañados de guardias de seguridad, había guardias de seguridad en cada esquina, etc. Al llegar, no obstante, me he llevado una grata sorpresa al ver cómo esto no era así, ya que cada interna iba a sus anchas por los recintos del centro, no había ni un solo guardia por los pasillos, y hacían la actividad que quisieran dentro de las horas permitidas” (Diego, curso 2019-2020).*

Incluso, el alumnado destaca cómo a través de compartir AFyD, se genera un clima positivo de socialización, en que se sienten cómodos relacionándose con las mujeres en situación de privación de libertad:

*“El trato ha sido muy bueno, muchísimo mejor de lo que me esperaba, y quizá es lo que más me ha sorprendido, ya que estaban todo el rato bromeando y riéndose, y al acabar la sesión con algunas de ellas nos han dado dos besos y un abrazo como si de amigos de toda la vida se tratase” (Ainhoa, curso 2018-2019).*

### 2.4 Impacto del ApS: profesionales competentes

A partir de la participación en el proyecto de ApS, el alumnado destaca cómo esta experiencia les permite reflexionar sobre su futuro profesional en el ámbito de la AFyD. El alumnado destaca la cantidad y calidad de aprendizajes que han podido desarrollar a lo largo de esta experiencia.



*“Echando un vistazo atrás y viendo el panorama general, me llevo una grata experiencia personal con este proyecto de clase. Me gustó mucho más de lo que pensaba, disfruté la experiencia y aprendí muchísimo, pero ya no tanto a nivel teórico, sino en concepto de valores. En cuanto al ámbito más de experiencia profesional, tengo claro que no es a lo que me voy a dedicar, pero sin duda la enseñanza que me han brindado las dos sesiones es inigualable. Por otro lado, pero no menos importante, la primera vez de vivir una experiencia siempre te queda marcada” (Pablo, curso 2019-2020).*

Además, a partir de su experiencia también reflexionan sobre las competencias profesionales que son necesarias para desarrollar intervenciones socio-deportivas en contextos vulnerables:

*“Como profesional del deporte es importante saber lidiar con diferentes colectivos, tener capacidad de adaptación, creatividad, resolución de conflictos, una comunicación efectiva, clara y cercana” (Antonio, curso 2018-2019).*

Gran parte del alumnado describe cambios en su percepción respecto a las personas privadas de libertad y su entorno, y son capaces de reflexionar sobre su proceso de aprendizaje, tal y como destaca “Maria” (estudiante del curso 2016-2017):

*“Destacar el cambio de percepción que he hecho en relación al régimen penitenciario, en muchos aspectos (vida en los centros, objetivos, ...), y es que en experiencias como estas te das cuenta más que nunca que los prejuicios no sirven para hacerte una idea de la realidad, y que sólo conociendo realmente las cosas puedes llegar a hacerte una idea mental adecuada de las personas y las situaciones”.*

La participación en el proyecto de aprendizaje servicio en los centros penitenciarios la resumen una de las alumnas de la siguiente forma, expresando el impacto que ha tenido a nivel personal y profesional:

*“una experiencia brutal que te cambia la manera de ver la sociedad y la realidad en la que vivimos” (Andrea, curso 2019-2020).*

## Conclusiones

El objetivo del presente estudio era analizar las percepciones y creencias de los estudiantes de CAFyD en relación a la AFyD en prisión mediante el ApS. De acuerdo con este objetivo se ha podido constatar el impacto que tiene para el alumnado universitario participar en este proyecto de ApS. Por un lado, el alumnado vive una experiencia que, según sus diarios reflexivos, les permite salir de su zona de confort y romper prejuicios sobre los CP y el estigma de las personas en situación de privación de libertad. Su participación en el proyecto les permite reflexionar sobre su propia experiencia vital y las desigualdades existentes en la sociedad. Por otro lado, las mujeres en situación de privación de libertad tienen la oportunidad de compartir un tiempo con el alumnado universitario que las mantiene en contacto con la sociedad a la que deberán reinsertarse. Una de las dificultades destacadas por parte del alumnado y el profesorado implicado en el proyecto de ApS es la dificultad del alumnado para ajustar las actividades del programa a las necesidades e intereses de las mujeres en situación de privación de libertad, es decir, la incorporación de la perspectiva de género a los programas es uno de los retos



de futuro. A pesar de esta dificultad, las mujeres privadas de libertad que han participado en alguno de los programas de actividad física dirigidos por el alumnado de CAFyD, afirman que la experiencia es muy positiva, tanto a nivel de beneficios sociales, como por romper la rutina de las actividades físicas que llevan a cabo el personal técnico deportivo del centro, como por las nuevas propuestas aunque no acaben de ajustarse a sus intereses.

En conclusión, las intervenciones en el centro penitenciario de mujeres es una forma contundente de compromiso cívico y empoderamiento que favorecen el cambio social y el activismo y ayudan a dotar a los futuros profesionales de la actividad física y el deporte con responsabilidad personal y social.

## Referencias

- Campos Rius, J., Serra Payeras, P., Sebastiani Obrador, E. M., Hinojosa-Alcalde, I., Bantulà Janot, J. y Moragas Rovira, M. (2022). *Situació de les dones a les presons catalanes en relació a l'oferta actual d'activitat físico-esportiva des d'una perspectiva de gènere*. Centre d'Estudis Jurídics i Formació Especialitzada (CEJFE).
- Castillo-Algarra, J., García-Tardón, B. y Pardo, R. (2019). Sport in Spanish prisons: towards the third degree or the third half? *Cultura, ciencia y deporte: revista de ciencias de la actividad física y del deporte de la Universidad Católica de San Antonio*, 40, 5-13. <https://doi.org/h57q>
- Chiva-Bartoll, O., Ruiz-Montero, P.J., Martín-Moya, R., Pérez López, I., Giles Girela, 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, 1147–1164. <https://doi.org/h57r>
- Devís Devís, J., Peiró Velert, C., Martos García, D. y Prisoners on the Move. (2012). Sport and physical activity in European prisons: A perspective from sport personnel. <https://bit.ly/3cJ3Lc4>
- Hinojosa-Alcalde, I. y Soler, S. (2021) Critical feminist service-learning: A physical activity program in a woman's prison. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18, 7501. <https://doi.org/h57s>
- Martínez Martín, M. (2008). *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*. Octaedro-Universitat de Barcelona. Institut de Ciències de l'Educació.
- Martínez-Merino, N., Martín-González, N., Usabiaga, O. y Martos-García, D. (2017) Physical activity practiced by incarcerated women: A systematic review. *Health Care for Women International*, 38(11), 1152-1169. <https://doi.org/h57t>
- Martos-García, D., Devís-Devís, J. y Sparkes, A.C. (2009). Deporte entre rejas ¿Algo más que control social? *Revista Internacional de Sociología*, 67(2), 391-412. <https://doi.org/cvdt22>
- Meek, R. (2020). Sport and physical activity in prisons. In C. Stott, B. Bradford, M. Radburn, L. Savigar-Shaw (Eds.), *Making an impact on policing and crime. Psychological research, policy and practice* (pp. 147-173). Routledge.
- Montero Pérez de Tudela, E. (2019). La reeducación y la reinserción social en prisión: el tratamiento en el medio penitenciario español. *Revista de Estudios Socioeducativos. ReSed*, 7, 227-249. <https://bit.ly/3z4efdI>
- Moscoso Sánchez, D., De Léséleuc, E., Rodríguez Morcillo, L., González Fernández, M., Pérez Flores, A. y Muñoz Sánchez, V. (2017). Expected outcomes of sport practice for inmates: A comparison of perceptions of inmates and staff. *Revista de Psicología del Deporte*, 26(1), 37-48. <https://bit.ly/3OCeKBF>



- Ortega Vila, G., Abad Robles, M. T., Robles Rodríguez, J., Durán González, L. J., Franco Martín, J., Jiménez Sánchez, A. C. y Giménez Fuentes-Guerra, F. J. (2020). Analysis of a sports-educational program in prisons. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(10), 34-67. <https://doi.org/h57v>
- Real Decreto 190/1996, de 9 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento Penitenciario. *Boletín Oficial del Estado*, 40, de 15 de febrero de 1996. <https://www.boe.es/eli/es/rd/1996/02/09/190/con>
- Ríos, M. (2004). La Educación Física en los establecimientos penitenciarios de Cataluña. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, (15), 69-82.
- Rutti, R. M., La Bonte, J., Helms, M. M., Hervani, A. A. y Sarkarat, S. (2016). The service learning projects: stakeholder bene its and potential class topics. *Education + Training*, 58, 422-438.
- Soler, S., Lecumberri, C., Daza, G., Hinojosa-Alcalde, I., Tarragó, R. y Serra, P. (2020). Centros penitenciarios y aprendizaje-servicio en el INEFC de Barcelona. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, (69), 69-72.
- Soler, S., Lecumberri, C., Daza, G., Hinojosa-Alcalde, I., Tarragó, R. y Serra, P. (2021) Experiencias de aprendizaje-servicio en contextos de vulnerabilidad social. *Tándem Didáctica de la Educación Física*, (71), 53-57.
- Sparkes, A.C. y Smith, B. (2013). *Qualitative research methods in sport, exercise and health: from process to product* (1.ª ed.). Routledge. <https://doi.org/gj5mf8>
- Yagüe Olmos, C. (2003). Mujeres encarceladas, de E. Almeda. *Revista Española de Investigación Criminológica*, 1, 1-4. <https://doi.org/h57w>
- Zubiaur-González, M. (2017). ¿Se puede considerar el deporte como un instrumento de integración social de la población reclusa española?. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 19(1), 1-18. <https://doi.org/h57x>



## El programa MED-ApS Sensibilizador y su efecto sobre las actitudes hacia la discapacidad

Recepción: 21/02/2022 | Revisión: 03/04/2022 | Aceptación: 27/07/2022 | Publicación: 01/10/2022



**Jorge ABELLÁN**

Universidad de Castilla-La Mancha

jorge.abellan@uclm.es

<https://orcid.org/0000-0003-4283-9392>



**Yessica SEGOVIA**

Universidad de Castilla-La Mancha

yessica.segovia@uclm.es

<https://orcid.org/0000-0001-6856-0598>

**Resumen:** Este trabajo examina el efecto de un programa sensibilizador en las actitudes hacia la discapacidad de los participantes. Se diseñó un estudio pre-experimental de medidas repetidas en el que participaron 180 estudiantes, unos de quinto curso de Educación Primaria ( $n=100$ ) como receptores del servicio, y otros de tercer curso de Educación Secundaria ( $n=80$ ) como emisores del servicio. Se diseñaron dos redes deportivas formadas cada una de ellas por dos grupos de Educación Primaria y dos grupos de Educación Secundaria en las que participaron en un programa que combinó el Aprendizaje-Servicio y el modelo de Educación Deportiva. Como contenido de enseñanza se utilizó un deporte adaptado: el voleibol sentado. Se evaluaron las actitudes hacia la discapacidad mediante un cuestionario. Los resultados muestran efectos moderados de mejora de las actitudes hacia la discapacidad, que se hacen evidentes cuando se evalúa a aquel alumnado que había tenido contacto previo junto a personas con discapacidad y cuando se tiene en cuenta el ítem relacionado con la valoración de que un estudiante con discapacidad sea el capitán del equipo. A continuación, se discuten las implicaciones didácticas que estos resultados puedan tener en futuros diseños de programas de sensibilización hacia la discapacidad en Educación Física.

**Palabras clave:** educación física; aprendizaje-servicio; educación deportiva; deporte adaptado.

### **EL PROGRAMA MED-APS SENSIBILITZADOR I EL SEU EFECTE EN LES ACTITUDS VERS LA DISCAPACITAT**

**Resum:** Aquest treball examina l'efecte d'un programa sensibilitzador en les actituds vers la discapacitat dels participants. Van participar en aquest estudi pre-experimental de mesures repetides 180 subjectes, una part de cinquè curs d'Educació Primària ( $n=100$ ) com a receptors i receptores del servei, i una altra de tercer curs d'Educació Secundària ( $n=80$ ) com a emissors i emissores del servei. Es van dissenyar dues xarxes esportives, cadascuna formada per dos grups d'Educació Primària i per dos grups d'Educació Secundària que participaren en un programa combinant l'Aprenentatge-Servei i el



*model d'Educació Esportiva. El contingut de l'ensenyament fou un esport adaptat: el voleibol assegut. Es van avaluar les actituds vers la discapacitat mitjançant un qüestionari. Els resultats mostren efectes moderats de millora de les actituds vers la discapacitat, que es fan evidents quan s'avalua l'alumnat que havia tingut contacte previ amb persones amb discapacitat i quan es considera l'ítem relacionat amb la valoració sobre el fet que una persona amb discapacitat sigui capitana de l'equip. A continuació, es discuteixen les implicacions didàctiques que poden tenir aquests resultats en futurs dissenys de programes de sensibilització vers la discapacitat en Educació Física.*

**Paraules clau:** educació física; aprenentatge-servei; educació esportiva; inclusió; esport adaptat.

### **THE MED-APS AWARENESS PROGRAM AND ITS EFFECT ON ATTITUDES TOWARDS DISABILITY**

**Abstract:** *The aim of this study was to examine the effect of a sensitizing program on participants' attitudes towards disability. A pre-experimental study of repeated measures was designed in which a total of 180 students in the fifth year of Primary Education (n=100) participated as recipients of the service, and so did third year of Secondary Education (n=80) but as senders of the service. Two sport networks were designed, each formed by two Primary Education and two Secondary Education groups. They participated in a program that combined Service-Learning and the Sport Education model. Sitting volleyball, an adapted sport, was used as target. Attitudes towards disability were assessed using a questionnaire. The results show moderate effects of improving attitudes towards disability. Differences become more evident when evaluating those students who had had previous contact with people with disabilities and when considering the item related to assigning a student with a disability as the captain team. The discussion revolves around the pedagogical implications that these results may have in future designs of disability awareness programs in Physical Education.*

**Keywords:** *physical education; service-learning; sport education; inclusion; adapted sport.*

## **Introducción**

Una actitud es una idea con carga emocional que predispone a las personas a actuar de una determinada manera en un contexto social concreto (Sherrill, 2004). Aunque se ha avanzado mucho hacia actitudes más positivas hacia las personas con discapacidad, todavía queda camino por recorrer. La escuela podría ser un lugar óptimo para comenzar a favorecer actitudes positivas del alumnado (IPC, 2006), ya que la forma en la que el estudiantado sin discapacidad percibe al alumnado con discapacidad influye en la posibilidad de que dicho estudiantado sea incluido o excluido socialmente (Freer, 2021). Por ello, la implementación de programas para sensibilizar hacia la discapacidad en el contexto escolar, como es el caso del presente trabajo, ofrece una vía para mejorar las actitudes del alumnado sin discapacidad y así ofrecer un entorno óptimo para lograr la inclusión del alumnado con discapacidad. En este contexto escolar encontramos que la Educación Física (EF) puede ser un área ideal para que se produzca esa sensibilización, debido fundamentalmente a las características lúdicas de la materia y a la naturaleza experiencial del aprendizaje (Campos et al., 2014).

Como indican Reina et al. (2020), Lindsay y Edwards (2013) clasificaron los programas de sensibilización hacia la discapacidad en EF en función de las estrategias utilizadas, de lo que se



desprenden los siguientes tipos: i) contacto junto a personas con discapacidad, empleando para ello la teoría del contacto (Allport, 1954); ii) la simulación de discapacidad, aplicación de la pedagogía encarnada (Nguyen y Larson, 2015); iii) la duración de las intervenciones, con efectos positivos desde una única sesión (McKay, 2018) hasta 20 sesiones (Slininger et al., 2000); y iv) utilización de recursos docentes (p.ej., vídeos o presentaciones) o estrategias didácticas (p.ej., el aprendizaje cooperativo). Dichos programas suelen compartir los siguientes beneficios para los destinatarios: incrementar la aceptación de las personas con discapacidad entre sus compañeros, incrementar la socialización y aumentar la percepción de habilidad de los practicantes (Wilson y Lieberman, 2000).

Centrándonos en la simulación de la discapacidad en EF, definiéndose como una práctica en la que el alumnado realiza actividades en el área mientras simula tener discapacidad, se pueden observar entre las posibles opciones descritas en la literatura el uso de los deportes adaptados. La aplicación de estos deportes en el área de EF cumple un doble objetivo: i) desarrollar conocimientos deportivos propios de los contenidos del currículo de EF y ii) favorecer la sensibilización hacia la discapacidad por el carácter que los define (Abellán y Sáez-Gallego, 2017). Los estudios que han evaluado la aplicación de los deportes adaptados han tenido como principal objetivo evaluar su impacto en las actitudes hacia la discapacidad, por lo tanto, con un claro carácter sensibilizador (p.ej., McKay et al., 2015; Pérez-Torralla et al., 2018). En este sentido, la mayoría de las intervenciones han obtenido resultados positivos en la mejora de las actitudes hacia la discapacidad de sus participantes. A modo de ejemplo, el trabajo de Ocete et al. (2020) que tuvo como objetivo principal evaluar el programa "Deporte inclusivo en la escuela", entre otros hallazgos, mostró mejoras en las actitudes hacia la discapacidad de los participantes.

La idea de que en EF se aprende haciendo encaja con la filosofía del aprendizaje mediante la experiencia de Dewey (1985), antecesor del Aprendizaje-Servicio (ApS). El ApS se entiende como "una propuesta educativa que combina los procesos aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto" (Puig y Palos, 2006, p. 60). De acuerdo con Chiva-Bartoll y Fernández-Río (2022), los programas de ApS pueden ayudar a desarrollar un pensamiento crítico al estudiantado que ayude a eliminar determinados prejuicios existentes con poblaciones en riesgo de exclusión social. En este sentido, en los últimos años se ha producido un incremento en las intervenciones que han utilizado el ApS en EF, siendo los receptores del servicio alumnado con discapacidad (p.ej., Richards et al., 2012; Romack y Hsu, 2011). Estas intervenciones fundamentalmente se han realizado desde la formación del profesorado, en la que los futuros profesionales de la EF prestaban un servicio a la comunidad mientras desarrollaban aprendizajes propios de su disciplina. Por ejemplo, Santiago et al. (2020) evaluaron el impacto de un programa de ApS junto a escolares con discapacidad en estudiantes de EF. El desarrollo de estos proyectos suele asociarse con una mejora en las actitudes hacia la discapacidad de los participantes, como indican Case et al. (2020) en su trabajo de metaanálisis.

Por otro lado, y tomando en consideración la aplicación de modelos pedagógicos en EF, entre el gran abanico destaca el modelo de Educación Deportiva (MED; Siedentop, 1994). Es el modelo más implementado e investigado en el ámbito de la EF (Fernández-Río e Iglesias, 2022). Su meta es formar deportistas competentes, cultos y entusiastas. No obstante, y a pesar de que la aplicación del MED ha mostrado potencial en el desarrollo de aprendizajes socioafectivos (Bessa et al., 2019), el MED podría no ser educativo *per se*, y, por ende, no tiene por qué ser suficiente para enseñar la conducta ética (Harvey et al., 2014). A tal efecto, hay estudios que han señalado la necesidad de incluir estrategias o usar de forma proactiva las propias características del modelo para fomentar la equidad de los participantes (p.ej., Farias et al., 2017; Farias et al., 2022). Con el objetivo de responder a si se pudieran potenciar habilidades personales y sociales como la empatía y el respeto



por la diversidad, en este trabajo se incluyen como estrategias: la aplicación del MED combinado con el ApS y la utilización de un deporte adaptado como contenido de enseñanza.

En este sentido, se pretende evaluar la propuesta de Abellán et al. (2022) en relación con la posible mejora de las actitudes hacia la discapacidad de los participantes, tanto emisores del servicio como los receptores de este. Basándose en la idea de redes deportivas MED-ApS (García-López et al., 2019; Gutiérrez et al., 2019), Abellán et al. (2022) presentan un programa de sensibilización utilizando el MED con un deporte adaptado (el voleibol sentado) y con la integración en la temporada MED de tres acciones ApS en las que el alumnado de Educación Secundaria ejerce los roles organizativos y el de Educación Primaria asume el rol de jugador. Los resultados sobre el potencial sensibilizador del programa se basan hasta el momento en datos de la percepción del profesorado, que resalta que el programa ha ayudado a la educación en valores y a fomentar la empatía de su alumnado. En este sentido, los trabajos previos similares son escasos, solo se ha encontrado el trabajo de Tindall (2013), quien había empleado previamente el MED como marco metodológico para tratar de mejorar las actitudes hacia la discapacidad de los participantes en una temporada de voleibol sentado.

Con el propósito de continuar explorando el potencial educativo del programa MED-ApS Sensibilizador, el objetivo del presente trabajo es examinar el efecto de dicho programa en las actitudes hacia la discapacidad de los participantes, tanto del alumnado de Educación Primaria (receptores del servicio) como del de Educación Secundaria (emisor del servicio). Teniendo en cuenta lo expuesto anteriormente se hipotetiza que todos los participantes experimentarían una mejoría respecto a sus actitudes hacia la discapacidad, aunque se desconoce el posible efecto mediador que puedan tener determinadas variables, como el tipo de participación (emisor o receptor del servicio), el género (chicos o chicas) o el contacto previo junto a personas con discapacidad.

## 1. Metodología

### 1.1 Participantes y contextos

Un total de 180 estudiantes de quinto curso de Educación Primaria ( $n = 100$ ;  $M_{edad} = 10.11 \pm .57$ ; 38 chicos y 62 chicas) como receptores del servicio y tercer curso de Educación Secundaria ( $n = 80$ ;  $M_{edad} = 14.06 \pm .62$ ; 45 chicos y 35 chicas) como emisores del servicio participaron en este estudio. El alumnado pertenecía a ocho grupos naturales de un centro educativo concertado de la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha (España). Dentro de los emisores del servicio se encontraban dos alumnos con necesidades educativas especiales, y que recibían apoyo en un programa para la mejora del aprendizaje y rendimiento académico (PMAR). Debido a sus características no fue necesaria ninguna adaptación para que pudieran tomar parte en el programa con garantías de máxima participación. Las características del estudiantado en relación con el contacto con personas con discapacidad se pueden consultar en la Tabla 1. Dos hombres fueron los docentes encargados de aplicar el programa con 10 y 9 años de experiencia en la etapa de Educación Primaria y Educación Secundaria, respectivamente.



	Receptores del servicio 5º Educación Primaria			Emisores del servicio 3º Educación Secundaria		
	Total	Chico	Chica	Total	Chico	Chica
Contacto con personas con discapacidad	75%	64.8%	79%	65%	68.9%	60%
Contacto con compañeros con discapacidad en clase	41%	50%	35.5%	56.3%	57.8%	54.3%
Contacto con compañeros con discapacidad en EF	35%	44.7%	29%	37.5%	42.2%	31.4%
Sin contacto	19%	26.3%	14.5%	21.3%	22.2%	20%

Tabla 1. Descripción de la muestra en relación con el contacto o no con personas con discapacidad.  
Nota. EF: Educación Física.

## 1.2 Diseño del estudio y procedimiento

El presente trabajo forma parte de un proyecto más amplio en el que se diseñó y evaluó el impacto de un programa basado en el MED que integra el ApS en el desarrollo de la competencia social y cívica, aprendizajes del estudiantado y la transición de la etapa de Educación Primaria a la Educación Secundaria. Una de sus líneas de actuación correspondió con evaluar la potencialidad del proyecto MED-ApS como programa de sensibilización hacia la discapacidad (MED-ApS Sensibilizador; Abellán et al., 2022). Para este trabajo en concreto se diseñó un estudio pre-experimental de medidas repetidas de grupo único. Se planificó y diseñó un programa de intervención en el cual se incluyeron estrategias metodológicas que tenían como objetivo desarrollar actitudes positivas hacia la discapacidad. Previo y posterior a la aplicación del programa se evaluaron las actitudes hacia la discapacidad de los participantes. El consentimiento informado de los propios participantes y de sus respectivos tutores legales se obtuvieron antes del comienzo de la recopilación de los datos.

## 1.3 Programa de intervención

El alumnado participó en el programa MED-ApS Sensibilizador (Abellán et al., 2022) de cambio de actitudes hacia la discapacidad. Este programa se caracteriza por estar diseñado en torno a dos estrategias. En primer lugar, y relacionada con la metodología implementada, el programa combina el MED y el ApS. La segunda estrategia fue la utilización del deporte adaptado como contenido deportivo, en concreto, el voleibol sentado. Las señas de identidad del programa, que surgen de cada una de las metodologías empleadas y se presentan en paréntesis, son las siguientes: educación en valores (ApS), deporte adaptado y simulación (sensibilización), y responsabilidad y roles (MED).

Se diseñaron dos redes MED-ApS en la que participaron ocho grupos naturales. Cada red estuvo formada por dos grupos naturales de tercer curso de Educación Secundaria (emisores del servicio) y dos grupos naturales de quinto curso de Educación Primaria (receptores del servicio) pertenecientes todos ellos al mismo centro educativo. En cada red se diseñó e implementó una unidad didáctica (temporada) siguiendo los preceptos del MED en las clases de EF. La red estuvo formada por cinco clubes con representación en cada grupo natural de un



equipo. Los elementos característicos del MED se utilizaron como nexo entre los grupos naturales. A modo de ejemplo, se utilizaron elementos festivos comunes (p.ej., nombre de equipo, color, etc.) y se diseñó una competición inter-grupo (registro común de los resultados de la competición intra-grupo). Además, se añadieron tres acciones ApS en los recreos (una en la fase de pretemporada, una en la fase regular, y finalmente, un recreo más dos sesiones de 45 minutos en la fase final). En las acciones ApS, los alumnos de Educación Secundaria fueron los encargados de formar al alumnado de Educación Primaria y dinamizar las actividades deportivas que se llevaron a cabo con ellos.

El alumnado de secundaria recibió una sesión inicial de motivación hacia el ApS, en la que se siguió la propuesta de García-López et al. (2019) para la implementación del MED como ApS. Se decidió emplear el tiempo de recreo para llevar a cabo las acciones ApS debido a que era el momento en el alumnado de secundaria y el de primaria podían coincidir por horario y además el gimnasio en el que se desarrollaban las sesiones se encontraba siempre disponible. Los objetivos de aprendizaje perseguidos con esta propuesta se muestran en la Tabla 2.

Propuestas metodológicas	Generales	Objetivos de aprendizaje	
		Receptores	Emisores
MED	Formar deportistas competentes, cultos y entusiastas.	Desarrollar los aspectos técnico-tácticos propios del deporte. Conocer y valorar los deportes adaptados.	Ser capaz de desempeñar las responsabilidades propias de los roles asignados.
ApS	Educar en valores como la empatía y el respeto.	Desarrollar el respeto a la diferencia.	
Sensibilización	Mejorar las actitudes hacia la discapacidad de los participantes.		

Tabla 2. Resumen de los objetivos de aprendizaje relacionados con cada una de las propuestas metodológicas empleadas.  
Nota. MED: Modelo de Educación Deportiva; ApS: Aprendizaje-servicio.

Se utilizó como contenido deportivo el voleibol sentado. Para adaptarlo a las características del alumnado, se diseñó un formato de juego base cuatro versus cuatro en un terreno de juego de 7x14 metros aproximadamente. Asimismo, se sustituyó el balón de voleibol por una pelota de playa. El alumnado permaneció sentado durante el juego como principal norma del deporte, así como con el objetivo de utilizar la estrategia de simulación de la discapacidad. De acuerdo con la Teoría del Comportamiento Planificado (TPB; Ajzen, 1991) se trataba de mejorar las actitudes hacia la discapacidad de los participantes ofreciéndoles experiencias de simulación practicando voleibol sentado.

#### 1.4 Variables de estudio e instrumentos

Para responder al objetivo propuesto en este trabajo se analizaron las variables de estudio que se detallan a continuación:

Variables sociodemográficas. Se analizaron dos variables sociodemográficas, asociadas al género (hombre o mujer) y al contacto con: i) personas con discapacidad (*“¿Tienes un familiar o*



*amigo/a conocido con discapacidad?*), ii) compañeros con discapacidad en clases (*¿Has tenido alguna vez un compañero/a con discapacidad en clase?*) y/o iii) compañeros con discapacidad en la clase EF (*¿Has tenido alguna vez un compañero/a con discapacidad en tu clase de EF?*). El estudiantado marcó la opción hombre o mujer correspondiente acerca de la pregunta sobre género, mientras que tuvieron que seleccionar "Si" o "No" para responder a las preguntas relacionadas con el contacto con personas con discapacidad en los diferentes contextos a los que se referían las preguntas incluidas en el cuestionario. El alumnado se agrupó en: i) contacto o ii) no contacto con personas con discapacidad. Se consideró que un o una estudiante pertenecía al grupo "contacto" cuando al menos había marcado sí en una o más opciones de las preguntas presentadas en el cuestionario, mientras que se le consideró sin contacto cuando señaló "No" en todas las opciones del cuestionario relativas a esta pregunta.

Actitudes hacia la discapacidad. Se evaluaron las actitudes hacia la discapacidad mediante la "Escala de Actitud hacia el Alumnado con Discapacidad en Educación Física" (EAADEF; Íñiguez-Santiago et al., 2017). El instrumento incluye cuatro ítems relacionados con el componente conductual de la actitud (ítem 1: *prefiero no relacionarme con personas con discapacidad*; ítem 2: *evitaría hacer un trabajo de clase con una persona con discapacidad*; ítem 3: *evitaría para mi equipo a una persona con discapacidad*; ítem 4: *no propondría como capitán de mi equipo a una persona con discapacidad*). El alumnado respondía en una escala *Likert* de 1-5, donde 1 corresponde a "totalmente en desacuerdo" y 5 a "totalmente de acuerdo". Las puntuaciones más bajas en el instrumento muestran actitudes positivas hacia inclusión del alumnado con discapacidad. Asimismo, y de acuerdo con Íñiguez-Santiago et al. (2017), se incluyó en el cuestionario una definición del concepto de discapacidad: "una persona con discapacidad es aquella, que debido a la alteración de una estructura o función corporal (física, sensorial o intelectual), tiene limitaciones a la hora de realizar las actividades que serían normales". Dicho cuestionario, inicialmente creado para Educación Secundaria, también se encuentra validado para la población de alumnado de Educación Primaria de cuarto a sexto curso (rango de edad 9-13 años) en el trabajo de Abellán et al. (2020). La consistencia interna del instrumento para la muestra de este estudio fue  $\alpha = .75$  para la evaluación pre-test y  $\alpha = .83$  para la evaluación post-test.

### 1.5 Análisis de datos

Se utilizó el paquete estadístico IBM-SPSS 21 para el análisis de datos. La consistencia interna del instrumento EAADEF se calculó mediante el *Alfa de Cronbach* tanto para la evaluación pre-test como post-test. Se utilizaron pruebas no paramétricas en el análisis debido a que la prueba *Kolgomorov-Smirnov* mostró que las variables no cumplían con el supuesto de normalidad. Se calcularon los estadísticos descriptivos (media y desviación típica) de la evaluación pre-test y post-test para la muestra total, según el género de los participantes (chico o chica), el tipo de participación en el programa (receptores o emisores) o el contacto previo con personas con discapacidad (contacto o no contacto), tanto para la escala como para cada uno de sus ítems. Seguidamente, se evaluó la eficacia del programa con la prueba de rangos con signo de *Wilcoxon* de medidas relacionadas. Se utilizó un nivel estadístico de  $p = <.050$  para determinar efectos significativos.

## 2. Resultados

La eficacia del programa para la muestra total mostró diferencias estadísticamente significativas entre la puntuación pre-test y post-test en el ítem 4. En concreto con resultados de mejora en este ítem tanto en la muestra total (Pre-test =  $1.84 \pm 1.01$ , Post-test =  $1.65 \pm .83$ ;  $Z = -2.246$ ,  $p = .025$ ) como en los chicos (Pre-test =  $2.11 \pm 1.02$ , Post-test =  $1.81 \pm .90$ ;  $Z = -2.353$ ,  $p = .019$ ).

Los resultados de la efectividad del programa en función del tipo de participación en el programa (receptores o emisores del servicio) se pueden consultar en la Tabla 3. En relación con estos resultados, se hallaron diferencias estadísticamente significativas en el ítem 1 en los receptores del servicio en la muestra total ( $Z = -2.166$ ,  $p = .030$ ) y en las chicas ( $Z = -2.299$ ,  $p = .022$ ), ambos con mejores puntuaciones en la evaluación post-test. En relación con los emisores del servicio, se hallaron mejoras en las actitudes hacia la discapacidad estadísticamente significativas en los chicos en la escala EAADEF ( $Z = -2.006$ ,  $p = .045$ ) y el ítem 4 ( $Z = -2.413$ ,  $p = .016$ ). Por otro lado, tuvo efectos en la disminución en los valores de las actitudes hacia la discapacidad estadísticamente significativas en las chicas en el ítem 1 ( $Z = -2.184$ ,  $p = .029$ ).

	Receptores del servicio						Emisores del servicio					
	Total		Chico		Chica		Total		Chico		Chica	
	<i>n</i> = 100		<i>n</i> = 38		<i>n</i> = 62		<i>n</i> = 80		<i>n</i> = 45		<i>n</i> = 35	
	Pre-test M (DT)	Post-test M (DT)	Pre-test M (DT)	Post-test M (DT)	Pre-test M (DT)	Pre-test M (DT)	Pre-test M (DT)	Post-test M (DT)	Pre-test M (DT)	Post-test M (DT)	Pre-test M (DT)	Post-test M (DT)
EAADEF	1.64 (.78)	1.59 (.76)	1.81 (.82)	1.81 (.90)	1.54 (.73)	1.45 (.63)	1.75 (.68)	1.73 (.69)	2.01 (.64)	1.82 (.68)*	1.41 (.56)	1.60 (.69)
Ítem 1	1.78 (1.14)	1.50 (.86)*	2.11 (1.35)	1.71 (.98)	1.58 (.95)	1.37 (.75)*	1.61 (.74)	1.74 (.92)	1.93 (.72)	1.82 (.83)	1.20 (.53)	1.63 (1.03)*
Ítem 2	1.55 (.99)	1.68 (1.01)	1.58 (1.06)	1.92 (1.28)	1.52 (.96)	1.53 (.78)	1.74 (.88)	1.73 (.87)	1.96 (.82)	1.84 (.95)	1.46 (.89)	1.57 (.74)
Ítem 3	1.53 (1.03)	1.62 (1.01)	1.61 (1.13)	1.89 (1.31)	1.48 (.97)	1.45 (.74)	1.64 (.82)	1.65 (.78)	1.93 (.81)	1.73 (.78)	1.26 (.66)	1.54 (.78)
Ítem 4	1.71 (1.00)	1.55 (.81)	1.95 (1.06)	1.71 (.96)	1.56 (.93)	1.45 (.69)	2.01 (.99)	1.79 (.85)	2.25 (.97)	1.89 (.86)*	1.71 (.96)	1.66 (.84)

Tabla 3. Efectividad del programa MED-ApS Sensibilizador sobre las actitudes hacia la discapacidad en función del tipo de participación.

Nota. EAADEF: Escala de Actitud hacia el Alumnado con Discapacidad en Educación Física; M: media; DT: desviación típica. \*  $p < .050$

En las Tablas 4 y 5 se detallan los estadísticos descriptivos de la eficacia del programa en los receptores del servicio o emisores en función del contacto previo con personas con discapacidad. En relación con los receptores del servicio (Tabla 4), se han encontrado diferencias significativas en estudiantado con contacto previo con personas con discapacidad en la muestra total en la escala EAADEF ( $Z = -2.869$ ,  $p = .004$ ), ítem 1 ( $Z = -3.123$ ;  $p = .002$ ) e ítem 4 ( $Z = -2.442$ ,  $p = .015$ ), y para los alumnos sin contacto en la escala EAADEF ( $Z = -2.275$ ;  $p = .023$ ), ítem 2 ( $Z = -2.606$ ;  $p = .009$ ) e ítem 3 ( $Z = -2.448$ ;  $p = .014$ ). En función del género, hubo diferencias estadísticamente significativas en la muestra con contacto en el ítem 1 ( $Z = -2.063$ ,  $p = .039$ ) en los chicos, y en la escala EAADEF ( $Z = -2.123$ ,  $p = .034$ ) y el ítem 1 en las chicas ( $Z = -2.801$ ,  $p = .005$ ). En la muestra sin contacto previo, solo se hallaron diferencias significativas en los chicos en el ítem 2 ( $Z = -2.388$ ,  $p = .017$ ) y 3 ( $Z = -2.070$ ,  $p = .038$ ).



	Contacto						No contacto					
	Total n = 81		Chico n = 28		Chica n = 53		Total n = 19		Chico n = 10		Chica n = 9	
	Pre-test M (DT)	Post-test M (DT)										
EEADEF	1.65 (.77)	1.41 (.58)*	1.96 (.82)	1.63 (.72)	1.48 (.70)	1.30 (.46)*	1.62 (.82)	2.33 (.98)*	1.40 (.73)	2.33 (1.17)	1.86 (.89)	2.33 (.78)
Ítem 1	1.74 (1.10)	1.32 (.67)*	2.25 (1.30)	1.54 (.84)*	1.47 (.89)	1.21 (.53)*	1.95 (1.31)	2.26 (1.15)	1.70 (1.49)	2.20 (1.23)	2.22 (1.09)	2.33 (1.12)
Ítem 2	1.56 (1.02)	1.47 (.81)	1.75 (1.18)	1.64 (1.06)	1.46 (.92)	1.38 (.63)	1.47 (.91)	2.58 (1.31)*	1.10 (.32)	2.70 (1.57)*	1.89 (1.17)	2.44 (1.01)
Ítem 3	1.54 (1.06)	1.43 (.85)	1.75 (1.24)	1.75 (1.21)	1.43 (.95)	1.26 (.52)	1.47 (.91)	2.42 (1.26)*	1.20 (.63)	2.30 (1.57)*	1.78 (1.09)	2.56 (.88)
Ítem 4	1.74 (1.01)	1.43 (.71)*	2.07 (1.05)	1.57 (.79)	1.57 (.95)	1.36 (.65)	1.58 (.96)	2.05 (1.03)	1.60 (1.08)	2.10 (1.29)	1.56 (.88)	2.00 (.71)

Tabla 4. Efectividad del programa MED-ApS Sensibilizador sobre las actitudes hacia la discapacidad en los receptores del servicio en función del contacto previo junto con personas con discapacidad  
Nota. EAADEF: Escala de Actitud hacia el Alumnado con Discapacidad en Educación Física; M: media; DT: desviación típica. \*  $p < .050$ .

Por otro lado, y centrándonos en los emisores del servicio (Tabla 5), solo se hallaron diferencias estadísticamente significativas en la muestra con contacto previo con personas con discapacidad en el ítem 4 para la muestra general ( $Z = -2.054, p = .040$ ) y para los chicos ( $Z = -1.984, p = .047$ ).

	Contacto						No contacto					
	Total n = 63		Chico n = 35		Chica n = 28		Total n = 17		Chico n = 10		Chica n = 7	
	Pre-test M (DT)	Post-test M (DT)										
EEADEF	1.74 (.67)	1.68 (.69)	1.96 (.65)	1.79 (.70)	1.46 (.60)	1.54 (.68)	1.76 (.70)	1.88 (.68)	2.18 (.62)	1.93 (.65)	1.18 (.24)	1.82 (.77)
Ítem 1	1.57 (.73)	1.70 (.89)	1.89 (.72)	1.83 (.89)	1.18 (.55)	1.54 (.88)	1.76 (.75)	1.88 (1.05)	2.10 (.74)	1.80 (.63)	1.29 (.49)	2.00 (1.53)
Ítem 2	1.75 (.88)	1.70 (.87)	1.89 (.80)	1.80 (.96)	1.57 (.96)	1.57 (.74)	1.71 (.92)	1.82 (.88)	2.20 (.92)	2.00 (.94)	1.00 (.00)	1.57 (.79)
Ítem 3	1.65 (.83)	1.60 (.79)	1.91 (.82)	1.69 (.80)	1.32 (.72)	1.50 (.79)	1.59 (.80)	1.82 (.73)	2.00 (.82)	1.90 (.74)	1.00 (.00)	1.71 (.76)
Ítem 4	2.02 (1.05)	1.73 (.85)*	2.21 (1.04)	1.86 (.88)*	1.79 (1.03)	1.57 (.79)	2.00 (.79)	2.00 (.87)	2.40 (.70)	2.00 (.82)	1.43 (.54)	2.00 (1.00)

Tabla 5. Efectividad del programa MED-ApS Sensibilizador sobre las actitudes hacia la discapacidad en los emisores del servicio en función del contacto previo junto con personas con discapacidad.  
Nota. EAADEF: Escala de Actitud hacia el Alumnado con Discapacidad en Educación Física; M: media; DT: desviación típica. \*  $p < .050$ .



### 3. Discusión

El objetivo del presente trabajo fue evaluar el potencial del programa MED-ApS Sensibilizador en las actitudes hacia la discapacidad de los participantes. Aunque se hipotetizó que todos los participantes mejorarían sus actitudes hacia la discapacidad después del programa, los resultados generales muestran escaso efecto del programa en función del momento de medida (pre-test vs. pos-test), del género de los participantes (chicos vs. chicas) o del tipo de participación (emisor o receptor del servicio). Sin embargo, existen dos aspectos que deben ser destacados, por un lado, en líneas generales el programa ha mejorado las actitudes hacia la discapacidad de aquellos participantes que tenían contacto previo junto a personas con discapacidad, y, por otro lado, a nivel del ítem 4 se observan mejoras significativas después de la aplicación del programa.

Desde el punto de las implicaciones didácticas de los resultados, es interesante resaltar las diferencias obtenidas al analizar los grupos en función de aquellos participantes que habían tenido contacto previo junto a personas con discapacidad y los que no lo había tenido. En este sentido, se muestran diferencias significativas en el efecto del programa en aquellos participantes que contaban con experiencia previa con personas con discapacidad. Los participantes que indicaron haber tenido contacto previo junto a personas con discapacidad mejoraron significativamente sus actitudes hacia la discapacidad después de la realización del programa MED-ApS Sensibilizador. En concreto, los resultados significativos aparecen fundamentalmente en los receptores del servicio (en el total de la escala y en los ítems 1 y 4), y también, en menor medida, en los emisores del servicio (en el ítem 4). Al dividir la muestra entre chicos y chicas son los chicos los que muestran mayor mejora en las actitudes hacia la discapacidad. En el trabajo previo de Tindall (2013) las chicas participantes en una temporada de voleibol sentado afirmaron que ese deporte les hacía sentir felices por poder incluir durante el juego a una alumna con discapacidad física en sus clases, y la docente se sorprendió cuando pidieron sustituir sus próximas prácticas de voleibol a pie por voleibol sentado.

Aunque en el caso del presente trabajo no se incluye alumnado con discapacidad física, ya que se utilizaron grupos clase naturales y en los empleados no había alumnado con estas características, los resultados ofrecen una valiosa información de cara a la futura implementación del programa, ya que se manifiesta la necesidad de incluir en él la presencia de personas con discapacidad, a poder ser deportistas del deporte practicado. Dicha visita se enmarcaría en la aplicación de la teoría del contacto directo (Allport, 1954). Así se cumpliría con la idea de que el contacto directo junto a personas con discapacidad en un contexto de práctica deportiva tiene un fuerte efecto sensibilizador, de acuerdo con el trabajo previo de Ocete et al. (2020).

En este sentido, se sugiere que en futuros trabajos se incorpore dicho contacto al programa MED-ApS Sensibilizador, para lo cual se deberían seguir las recomendaciones de la aplicación de la teoría del contacto directo de McKay (2018). De manera más específica, cuando hablamos de utilizar la teoría del contacto directo deberíamos propiciar encuentros entre personas con y sin discapacidad siguiendo las cuatro condiciones que, en opinión de McKay (2018), deben guiar la aplicación de dicha teoría: igualdad de estatus, cooperación, interacciones personales y apoyo de las autoridades. De esta forma se podría materializar la idea de Allport (1954) de que el contacto junto a personas con discapacidad propiciará cambios en las actitudes hacia la discapacidad siempre que se den las condiciones adecuadas (McKay, 2018).



Nos detendremos en los resultados del ítem 4: "*No propondría como capitán de mi equipo a una persona con discapacidad*" y que en el artículo de validación original de la escala aparece como ítem 7 (Iñiguez-Santiago et al., 2017, p. 504). Nuestros resultados han mostrado mejoras significativas en el mismo tanto para la muestra general como para los emisores y receptores del servicio que habían mantenido contacto previo con personas con discapacidad. Este ítem tiene estrecha relación con dos de las características esenciales del MED: la promoción de la afiliación (equipo) y el desarrollo de la responsabilidad (roles). Ambas características de gran atractivo para los agentes del proceso de enseñanza-aprendizaje. El estudiantado valora pertenecer a un equipo, generando sentimientos de pertenencia y lealtad al mismo por compartir las responsabilidades que recae sobre el mismo (Gutiérrez et al., 2020; MacPhail et al., 2004). Esta responsabilidad como equipo genera el desarrollo personal y social del estudiantado a través de la atribución de tareas para cada uno de los componentes asignados mediante el rol de equipo u organización al que están adscritos durante la temporada. El uso conjunto del MED y el ApS con un deporte adaptado como contenido de enseñanza, parece potenciar el carácter sensibilizador del estudiantado, los cuales tras la aplicación del programa han mejorado su actitud hacia la discapacidad mostrando una predisposición positiva a que sus compañeros con discapacidad ocupen roles de responsabilidad, como el de capitán por el que se pregunta expresamente en el cuestionario. Sin embargo, es necesario explorar la asunción real por parte de alumnado con discapacidad de dicho rol, u otros de similar importancia como el de entrenador o árbitro con el objetivo de poder obtener una información más fiable respecto a estos hallazgos.

## Conclusión

El programa MED-ApS Sensibilizador ha tenido efectos positivos moderados en cuanto a la mejora de las actitudes hacia la discapacidad de sus participantes, además se ha mostrado la importancia del contacto previo junto a personas con discapacidad como paso indispensable para lograr mejorar en dichos valores. Los resultados respecto a la valoración positiva del rol de capitán cuando es ocupado por un alumno con discapacidad abren nuevas posibilidades de investigar el efecto de este programa en relación con la valoración de las capacidades del estudiantado con discapacidad para desempeñar roles de responsabilidad.

Sin embargo, es necesario concretar que este trabajo presenta una serie de limitaciones, que deberán ser tenidas en cuenta a la hora de preparar futuras implementaciones del programa, y que, por tanto, se presentan junto a posibles perspectivas de investigación. En primer lugar, los resultados se circunscriben a un único centro, por lo que sería necesario ampliar la muestra a otros contextos con el objetivo de poder generalizar los resultados. En segundo lugar, en este trabajo se presentan únicamente resultados cuantitativos, por lo que se sugiere utilizar un enfoque mixto para poder profundizar en los posibles cambios de actitudes empleando para ello grupos de discusión o entrevistas a los participantes. Finalmente, se podría tratar de aplicar el programa en grupos clase con un número superior de alumnado con discapacidad integrado en sus aulas o emplear contextos exclusivos de alumnado con discapacidad para explorar el funcionamiento de este programa en contextos más diversos.



## Agradecimientos

Este trabajo se realizó dentro del proyecto: Impacto del modelo Educación Deportiva como Aprendizaje-Servicio en el desarrollo de la competencia social y cívica. MED-ApS (EDU2017-86928-R), financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación – Agencia Estatal de Investigación y los fondos FEDER. Yessica Segovia es beneficiaria de un contrato de periodo postdoctoral para la formación de personal investigador en el marco del Plan Propio de I+D+i, (2021-POST-20416) susceptible de cofinanciación por el fondo Social Europeo [2018/12504] en la Universidad de Castilla-La Mancha.

## Referencias

- Abellán, J., Ferriz, R., Sáez-Gallego, N. M. y Reina, R. (2020). Actitudes hacia el alumnado con discapacidad en educación física: Validación de la EAADEF-EP a la etapa de educación primaria. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 15(44), 235-243. <https://bit.ly/3vmY626>
- Abellán, J., Segovia, Y., Gutiérrez, D. y García-López, L. M. (2022). Sensibilización hacia la discapacidad a través de un programa integrado de Educación Deportiva y Aprendizaje-Servicio. *Retos*, 43, 477-487. <https://doi.org/h59t>
- Abellán, J. y Sáez-Gallego, N. (2017). Los para-deportes como contenido de educación física en primaria: el ejemplo de la boccia. *Didacticae. Revista de Investigación en Didácticas Específicas*, 2, 134-142. <https://doi.org/h59v>
- Ajzen, I. (1991). The Theory of Planned Behavior. *Organizational behavior and human decision processes*, 50, 179-211. <https://doi.org/cc3>
- Allport, G. (Ed.). (1954). *The nature of prejudice*. Doubleday Books.
- Bessa, C., Hastie, P., Araújo, R. y Mesquita, I. (2019). What do we know about the development of personal and social skills within sport education model: A systematic review. *Journal of Sport Science and Medicine*, 18, 812-829. <https://bit.ly/3zD5w3O>
- Campos, M. J., Ferreira, J. P. y Block, M. E. (2014). Influence of an awareness program on Portuguese middle and high school students' perceptions of peers with disabilities. *Psychological Reports*, 115(3), 897-912. <https://doi.org/f6wsgm>
- Case, L., Schram, B., Jung, J., Leung, W. y Yun, J. (2020). A meta-analysis of the effect of adapted physical activity service-learning programs on college student attitudes toward people with disabilities. *Disability and Rehabilitation*, 43(21), 2990-3002. <https://doi.org/gm2bdd>
- Chiva-Bartoll, O. y Fernández-Rio, J. (2022). Advocating for Service-Learning as a pedagogical model in Physical Education: Towards an activist and transformative approach. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 27(5), 545-558. <https://doi.org/h59x>
- Dewey, J. (1985). *Democracia y escuela*. Eumo.
- Farias, C., Hastie, P. A. y Mesquita, I. (2017). Towards a more equitable and inclusive learning environment in Sport Education: Results of an action research-based intervention. *Sport, Education and Society*, 22(4), 460-476. <https://doi.org/h59z>
- Farias, C., Segovia, Y., Valério, C. y Mesquita, I. (2022). Does Sport Education promote equitable game-play participation? Effects of learning context, students' sex and skill-level. *European Physical Education Review*, 28(1), 20-39. <https://bit.ly/3T454mw>



- Fernandez-Rio, J. e Iglesias, D. (2022). What do we know about pedagogical models in physical education so far? An umbrella review. *Physical Education and Sport Pedagogy*. <https://doi.org/h592>
- Freer, J. R. R. (2021). Students' attitudes toward disability: A systematic literature review (2012–2019). *International Journal of Inclusive Education*. <https://doi.org/gmf6zj>
- 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: Revista de Educación*, 24, 113-121. <https://doi.org/h6bt>
- 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), 87-108. <https://doi.org/h6bv>
- Gutiérrez, D., Segovia, Y., García-López, L.M. y Sánchez-Mora, D. (2020). Evaluation of a program to expand use of sport education model: Teachers' perception and experience. *Journal of Human Sport and Exercise*, 15(2proc), S345-S358. <https://doi.org/h6bw>
- Harvey, S., Kirk, D. y O'Donovan T. M. (2014). Sport education as a pedagogical application for ethical development in physical education and youth sport. *Sport, Education and Society*, 19(1), 41-62. <https://doi.org/djb6m7>
- International Paralympic Committee (IPC; 2006). Paralympic School Day Manual. <https://bit.ly/3oyRQjJ>
- Íñiguez-Santiago, M. C., Ferriz, R., Martínez-Galindo, M. C., Cebrián-Sánchez, M. y Reina, R. (2017). Análisis factorial de la escala de actitudes hacia el alumnado con discapacidad en educación física (EAADEF). *Psychology, Society, & Education*, 9(3), 493-504. <https://doi.org/h6bx>
- Lindsay, S. y Edwards, A. (2013). A systematic review of disability awareness interventions for children and youth. *Disability and Rehabilitation*, 35(8), 623-646. <https://doi.org/gcmc7s>
- MacPhail, A., Kirk, D. y Kinchin, G.D. (2004). Sport education: Promoting team affiliation through physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23(2), 106-122. <https://doi.org/gfh3bn>
- McKay, C. (2018). The value of contact: unpacking Allport's contact theory to support inclusive education. *Palaestra*, 32(1), 21-25. <https://bit.ly/3bemjAK>
- McKay, C., Block, M. E. y Park, J. Y. (2015). The effect of Paralympic School Day on attitudes toward inclusion in physical education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 32(4), 331-348. <https://doi.org/h6bz>
- Nguyen, D. J. y Larson, J. B. (2015). Don't forget about the body: Exploring the curricular possibilities of embodied pedagogy. *Innovative Higher Education*, 40(4), 331-344. <https://doi.org/h6bt>
- Ocete, C., Pérez-Tejero, J., Coterón, J. y Reina, R. (2020). How do competitiveness and previous contact with people with disabilities impact on attitudes after an awareness intervention in physical education? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 27(1), 19-31. <https://doi.org/h6b2>
- Pérez-Torrallba, A., Reina, R., Pastor-Vicedo, J. C. y González-Villora, S. (2018). Education intervention using para-sports for athletes with high support needs to improve attitudes towards students with disabilities in Physical Education. *European Journal of Special Needs Education*, 34(4), 455-468. <https://doi.org/h6b3>
- Puig, J. M. y Palos, J. (2006). Rasgos pedagógicos del aprendizaje-servicio. *Cuadernos de Pedagogía*, 357, 60-63.
- Reina, R., Íñiguez-Santiago, M. C., Ferriz-Morell, R., Martínez-Galindo, C., Cebrián-Sánchez, M. y Rolandan, A. (2020). The effects of modifying contact, duration, and teaching strategies in awareness interventions on attitudes towards inclusion in physical education. *European Journal of Special Needs Education*, 37(1), 57-73. <https://doi.org/h6b4>



- Richards, A. K. R., Wilson, W. y Eubank, L. (2012). Planning a service-learning program to benefit children with disabilities. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 83(7), 32-40. <https://doi.org/h6b5>
- Romack, J. y Hsu, S. (2011). Using Service-Learning to shape undergraduate experiences with persons having disabilities. *Palaestra*, 25(3), 32-39.
- Santiago, J. A., Kim, M., Pasquini, E. y Roper, E. A. (2020). Kinesiology students' experiences in a service-learning project for children with disabilities. *The Physical Educator*, 77(2). <https://doi.org/h6b9>
- Sherrill, C. (2004). *Adapted physical activity, Recreation and sport: Crossdisciplinary and lifespan* (6th ed.). McGraw-Hill Companies.
- Siedentop, D. (1994). *Sport education: quality PE through positive sport experiences*. Human Kinetics Publishers.
- Slininger, D., Sherrill, C. y Jankowski, C. M. (2000). Children's attitudes toward peers with severe disabilities: Revisiting contact theory. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 17(2), 176-196. <https://doi.org/h6b6>
- Tindall, D. (2013). Creating disability awareness through sport: exploring the participation, attitudes and perceptions of post-primary female students in Ireland. *Irish Educational Studies*, 32 (4), 457-475. <https://doi.org/h6b7>
- Wilson, S. y Lieberman, L. (2000). DisAbility awareness in physical education. *Strategies*, 13(6), 12-29. <https://doi.org/h6b8>



# Evaluación de aplicaciones de *mindfulness* con fines educativos: Desarrollo de un prototipo de *app* para adolescentes

Recepción: 25/12/2020 | Revisión: 29/04/2021 | Aceptación: 13/08/2021 | Preprint: 07/01/2021 | Publicación: 01/10/2022



**Teresa MARTÍNEZ GIMENO**

Florida Universitaria

[tmartinezgimeno@gmail.com](mailto:tmartinezgimeno@gmail.com)

<http://orcid.org/0000-0001-7133-8883>



**Irene LÓPEZ SECANELL**

Florida Universitaria

[irlopez@florida-uni.es](mailto:irlopez@florida-uni.es)

<http://orcid.org/0000-0002-7720-1658>

**Resumen:** Las aplicaciones móviles basadas en la atención plena son un medio que puede ayudar a lograr los numerosos beneficios psicológicos y físicos de las prácticas del *mindfulness*. Este estudio tiene el objetivo de plantear un prototipo de aplicación *mindfulness* para móviles. Para ello, realizaremos una revisión sistemática de las aplicaciones móviles de *mindfulness* de Android y iPhone para analizar sus características, su calidad y su adecuación para contextos educativos mediante rúbricas como la Mobile App Rating Scale (MARS). Para realizar un análisis sobre las aplicaciones que existen hoy en día en el mercado, se realizó una búsqueda tanto en el buscador de Android "Play Store" como en el buscador del IOS "Apple Store". En total se obtuvieron 9 aplicaciones que superan el puntaje mínimo de aceptabilidad (3.0), de las cuales solo tres superan el cuatro de media. Se concluye que son pocas las aplicaciones de *mindfulness* destinadas a la educación secundaria, ya que la mayoría va destinada a educación infantil y primaria, lo cual abre un campo de mejora en esta área.

**Palabras clave:** *mindfulness*; tecnologías de la educación; Mobile App Rating Scale (MARS); aplicaciones móviles.

## **AVALUACIÓ D'APLICACIONS DE MINDFULNESS AMB FINS EDUCATIUS: DESENVOLUPAMENT D'UN PROTOTIPUS D'APP PER A ADOLESCENTS**

**Resum:** Les aplicacions mòbils basades en l'atenció plena són un mitjà que pot ajudar a aconseguir els nombrosos beneficis psicològics i físics de la pràctica del *mindfulness*. Aquest estudi té l'objectiu de plantejar un prototipus d'aplicació *mindfulness* per a mòbils. Prèviament, es realitza una revisió sistemàtica de les aplicacions mòbils de *mindfulness* d'Android i iPhone per analitzar-ne les característiques, qualitat i adequació per a contextos educatius mitjançant rúbriques com la Mobile App Rating Scale (MARS). Per fer una anàlisi de les aplicacions que existeixen actualment al mercat, es va fer una cerca tant al buscador d'Android "Play Store" com en el buscador de l'IOS "Apple Store". En total es van obtenir 9 aplicacions que superen la puntuació mínima d'acceptabilitat (3.0), de les quals només tres superen el 4 de mitjana. Es conclou que són poques les aplicacions de *mindfulness* destinades a l'educació secundària, ja que la majoria estan destinades a educació infantil i primària. Això obre un camp de millora en aquesta àrea.

**Paraules clau:** *mindfulness*; tecnologies de l'educació; Mobile App Rating Scale (MARS); aplicacions mòbils.



## **MINDFULNESS IN THE EDUCATIONAL CONTEXT: DEVELOPING A MINDFULNESS APP PROTOTYPE FOR TEENAGERS**

**Abstract:** *Mobile applications based on mindfulness are a means that can help achieve the many psychological and physical benefits of mindfulness practices. This study aims to propose a prototype mobile mindfulness application. A systematic review of Android and iPhone mobile mindfulness applications was conducted to analyze their characteristics, quality and suitability for educational contexts using rubrics such as the Mobile App Rating Scale (MARS). A search was performed both in the Android search engine "Play Store" and in the IOS search engine "Apple Store" to analyze the applications that exist today on the market. A total of 9 applications were obtained that exceed the minimum acceptability score (3.0), only three of which exceed four on average. It is concluded that there are few applications of mindfulness for secondary education, as most are for early childhood and primary education. This opens a field for improvement in this area. Based on the results obtained, the elaboration of a mindfulness app prototype is included.*

**Keywords:** *mindfulness; educational technologies; Mobile App Rating Scale (MARS); mobile apps.*

### **Introducción**

En los últimos años hemos vivido un claro aumento de la implementación de las investigaciones de *mindfulness* en diferentes ámbitos entre los que encontramos la educación. Hyland (2011), uno de los autores de referencia en esta técnica, afirma la necesidad de que el *mindfulness* se aplique de forma transversal en las aulas, ya que el alumnado puede enriquecerse de sus numerosos beneficios (físicos, sociales, emocionales y cognitivos). Dichos beneficios favorecen una mejora de la salud en una sociedad caracterizada por un ritmo de vida frenético que conlleva problemas evidentes de bienestar (Ergas y Hadar, 2019).

El aula educativa es un reflejo de la sociedad y es por ello que, en nuestras aulas y especialmente en las de educación secundaria, nos encontramos con un alumnado que vive en un mundo acelerado, absorbido por las nuevas tecnologías, caracterizado por la multitarea y la novedad constante. En este escenario observamos que la presencia de los móviles ha aumentado de manera considerable entre las personas jóvenes y niñas/os, para los cuales se han convertido en un elemento cotidiano (Monereo, 2009). Un buen uso de los móviles por parte de los jóvenes es una oportunidad para ofrecer bienestar mediante aplicaciones móviles. Las aplicaciones que tienen la finalidad de favorecer el bienestar forman parte de la salud móvil (mHealth), un campo emergente que utiliza las tecnologías como los móviles y otros dispositivos para la práctica de la salud. Esto permite a los usuarios tener acceso a programas de salud desde cualquier sitio. No obstante, son pocos los ámbitos de estudio que analicen la calidad de las aplicaciones de *mindfulness* que existen en el mercado (Stoyanov et al. 2015) y valoren su aplicabilidad en los contextos educativos. De hecho, no se han publicado estudios de esta temática a nivel español. En lengua inglesa encontramos el estudio realizado por Stoyanov et al. (2015), en el cual se realiza una revisión de las aplicaciones de *mindfulness* únicamente en los dispositivos de iPhone. Este vacío temático nos lleva a concretar los objetivos de este estudio. En primer lugar, realizar una revisión sistemática de las aplicaciones móviles de *mindfulness* de Android y iPhone para analizar sus características, su calidad y su adecuación para contextos educativos. Este análisis nos permitirá, en segundo lugar, concretar un prototipo de *app* enfocado a la educación que pretende ser diseñado e implementado en un futuro próximo.



## 1. Marco teórico

### 1.1 Definición de *mindfulness*

El concepto de *mindfulness* es una traducción de la palabra "Sati" (Smrti) de la lengua pali y hace referencia al concepto de atención plena, conciencia plena o recuerdo (Siegel et al., 2009). La introducción del *mindfulness* en el mundo occidental fue realizada por el doctor Kabat-Zinn, introductor de la atención plena en el mundo occidental a través del Programa de *Mindfulness* Basado en la Reducción del Estrés (MBSR). El autor afirma que el *mindfulness* es el estado de conciencia que surge cuando centramos la atención, de forma intencional y sin juzgar, al momento presente, viviendo la experiencia de cada instante (Kabat-Zinn, 2003). La atención plena es una cualidad inherente de la conciencia humana (Siegel, 2011) y por este motivo es posible potenciarla mediante el entrenamiento, siendo la meditación la vía más utilizada (Lutz et al., 2008).

### 1.2. Beneficios del *mindfulness*

En los últimos años ha habido un incremento de investigaciones que nos constatan los numerosos beneficios de esta práctica. En la tabla 1 los sintetizamos en cuatro categorías: a nivel psicológico, emocional, cognitivo y en el ámbito social y escolar.

<b>Bienestar psicológico</b>	
Beneficios	Estudios
Reducción de los niveles de estrés	(Anand y Sharma, 2014; Kuyken et al., 2013; Metz et al., 2013)
Reducción de los niveles de ansiedad	(Potek, 2012; Napoli et al., 2005; So y Orme-Johnson, 2001)
Reducción de los niveles de depresión	(Schonert-Reichl et al., 2015; Britton et al., 2014; Kuyken et al., 2013)
Reducción de los niveles de afecto negativo e incremento de los niveles de afecto positivo	(Britton et al., 2014; Schonert-Reichl y Lawlor, 2010; Broderick y Metz, 2009)
Reducción de los niveles de cansancio, dolor y quejas psicósomáticas	(Metz et al., 2013; Broderick y Metz, 2009)
Aumento de sentimientos y constructos positivos relacionados con el bienestar (p. ej. sensación de calma, relajación, mejora de los niveles de optimismo)	(Schonert-Reichl et al., 2015; Schonert-Reichl y Lawlor, 2010).
<b>Regulación emocional</b>	
Mayor conciencia y claridad emocional	(Schonert-Reichl et al., 2015; Broderick y Metz, 2009)
Autocontrol de emociones negativas	(Schonert-Reichl et al., 2015; Broderick y Metz, 2009; Rosaen y Benn, 2006).
<b>Beneficios cognitivos</b>	
A nivel cognitivo los beneficios que se observan se centran en el aumento en los niveles de atención	(Tang et al., 2012; Schonert-Reichl y Lawlor, 2010; Saltzman y Goldin, 2008; Napoli et al., 2005)
Aumento en la autorregulación y función ejecutiva	(Tang et al., 2012; Biegel y Brown, 2010; Flook et al., 2010; Desmond et al., 2010)
Incremento de los niveles de creatividad verbal	(Franco et al., 2009).
Aumento de velocidad de procesamiento de información, inteligencia práctica, independencia de campo y creatividad	(So y Orme-Johnson, 2001)
<b>Beneficios en el ámbito social y escolar</b>	
Incremento de las habilidades sociales y de las conductas socialmente competentes, como de las HHSS	(Biegel y Brown, 2010; Napoli et al., 2005),
Incremento de las conductas socialmente competentes	(Schonert-Reichl et al. 2015; Schonert-Reichl y Lawlor, 2010;)
Mejora de la inteligencia social	(Rosaen y Benn, 2006)
Reducciones en el comportamiento disruptivo o reducciones en comportamientos relacionados con el déficit de atención y la hiperactividad, así como también menores niveles de agresión y mayores niveles de aceptación	(Schonert-Reichl et al., 2015)
Mejora del autoconcepto académico y del rendimiento académico	(Schonert-Reichl et al., 2015; Anand y Sharma, 2014; Tang et al., 2012; Rosaen y Benn, 2006).

Tabla 1. Revisión bibliográfica. Fuente: Elaboración propia.



### 1.3 *Mindfulness* en el contexto educativo

Aunque las evidencias de los beneficios del *mindfulness* son claras, la incorporación de esta técnica en los distintos niveles educativos no ha sido contemplada hasta hace pocos años. (Stoyanov et al. 2015). Actualmente existen distintos programas educativos para llevar a las aulas la práctica de esta técnica, p. ej. Aulas Felices (Arguis et al., 2011), Programa Treva (López, 2007), Meditación Fluir (Franco et al., 2009). Además, recientemente se han incrementado las propuestas y experiencias publicadas sobre *mindfulness* en el contexto educativo español, tanto en educación infantil (Gómez et al., 2020; Tébar y Parra, 2015), primaria (Ruiz et al., 2013; Almansa et al. (2014); López y Asensi, 2019) y secundaria (López et al. 2016; Pinazo et al., 2020; Murillo y Mateos, 2021).

## 2. Método

### 2.1 Búsqueda sistemática

En este estudio se utiliza una metodología cualitativa basada en una revisión sistemática sobre las aplicaciones móviles de *mindfulness*. Para realizar un análisis, se realizó una primera búsqueda tanto en el buscador de Android "Play Store" como en el de IOS "Apple Store". Las palabras clave que se utilizaron para realizar la búsqueda fueron: "*mindfulness* educación", "*mindfulness*", "Atención plena". Se obtuvieron los siguientes resultados (Tabla 2):

Sistema operativo	Palabras claves	Número de apps
Android - Google	<i>mindfulness</i> educación, <i>mindfulness</i> , Atención plena	251
IOS - Apple	<i>mindfulness</i> educación, <i>mindfulness</i> , Atención plena	213

Tabla 2. Resultado de aplicaciones de *mindfulness*. Fuente: Elaboración propia.

Después de la primera búsqueda se decidieron los criterios de inclusión y exclusión para poder elegir las aplicaciones que se iban a analizar en este estudio. Los criterios de inclusión fueron los siguientes:

- Aplicaciones que estén categorizadas en "educación" al menos en uno de los dos sistemas operativos.
- Aplicaciones gratuitas de descarga y uso.
- Aplicaciones en español o en inglés.

Los criterios de exclusión se concretaban de la siguiente forma:

- Aplicaciones que no incluyan la categoría de "educación".
- Aplicaciones sin relación con las prácticas del *mindfulness*.
- Aplicaciones que solo contenían cursos, vídeos o juegos para entrenar la memoria.
- Aplicaciones totalmente de pago.
- Aplicaciones en un idioma distinto al inglés o al español.

El análisis realizado a partir de la aplicación de los distintos criterios nos permitió obtener un total de 17 aplicaciones (Tabla 3).

Nombre	Sistema operativo	Categoría	Descarga gratuita	Registro obligatorio	Compras dentro de la app
Medita con Petit BamBou: mindfulness y sueño	Android	Educación	✓	✓	✓
	Apple	Salud y forma física			
7Mind Meditation y Achtsamkeit	Android	Educación	✓	✓	✓
Mindful Family: mindfulness for children	Android	Educación	✓		✓
	Apple	Salud y forma física			
Ninja Focus: mindfulness y Sleep for Kids	Android	Educación	✓	✓	
	Apple	Educación			
NeuroNation-Entrenamiento para tu cerebro	Android	Educación	✓		✓
	Apple	Educación			
Mindful Powers	Android	Educación	✓	✓	✓
	Apple	Educación			
Mindful Gnats	Android	Educación	✓	✓	✓
	Apple	Educación			
Children's Bedtime Meditations for Sleep & Calm	Android	Educación	✓		✓
Mindfulness for Children - Meditation for Kids App	Android	Educación			
	Apple	Salud y forma física			
Reboot Mindfulness for Home	Android	Educación	✓	✓	✓
	Apple	Salud y forma física			
Atención plena	Android	Educación			
	Apple	Música			
Gesit: juegos mentales	Apple	Educación	✓		✓
Cursos La Mente es Maravillosa	Android	Educación	✓		
	Apple	Educación			
GoNoodle Kids Videos	Android	Entretenimiento	✓		
	Apple	Educación			
The Mood Meter	Android	Estilo de vida			
	Apple	Educación			
Koru Mindfulness	Android	Salud y bienestar	✓	✓	✓
	Apple	Educación			
Respira piensa, actúa	Android	Educación	✓	✓	✓
	Apple	Educación			

Tabla 3. Aplicaciones de *mindfulness* en educación. Fuente: Elaboración propia.

Después de este primer análisis las aplicaciones seleccionadas para el presente estudio serían las siguientes:

- Medita con Petit BamBou: *mindfulness* y sueño
- 7Mind Meditation y Achtsamkeit
- Mindful Family: *mindfulness* for children
- Ninja Focus: *mindfulness* y Sleep for Kids
- Mindful Powers
- Mindful Gnats
- Children's Bedtime Meditations for Sleep y Calm
- Gesit: juegos mentales
- Respira, piensa, actúa

## 2.2 Proceso de selección

En la Figura 1 se detalla el proceso de selección de las aplicaciones analizadas en este estudio:

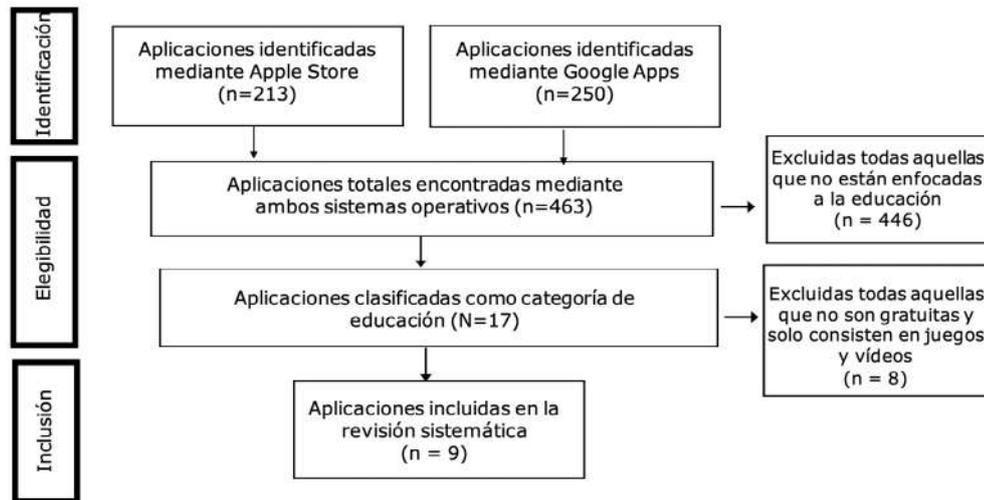


Figura 1. Proceso de selección. Fuente: Elaboración propia.

## 2.3 Procedimiento e instrumentos de análisis

El análisis de las aplicaciones se ha dividido en tres partes: análisis de las características de las aplicaciones de *mindfulness*, análisis de la calidad de las aplicaciones de *mindfulness* y análisis de las características de aplicaciones de educación. Para ello se han utilizado diferentes rúbricas. En el primer caso, para analizar las características de las aplicaciones, se ha utilizado la Mobile App Rating Scale (MARS) (Stoyanov et al., 2015) (Tabla 3).

La rúbrica ha sido adaptada al objetivo del presente estudio, ya que la original estaba dirigida a analizar aplicaciones relacionadas con la salud. En la rúbrica (Tabla 4) se contemplan diferentes criterios donde se incluyen una serie de preguntas que pueden ser puntuadas del 1 (nota mínima) al 5 (nota máxima). De todas las preguntas se saca una media por criterio. A continuación, se muestra la rúbrica utilizada en esta investigación:



Criterio de calidad	Ítem	Pregunta a puntuar	Puntaje (1 = No/Nunca, 5 = Si/Siempre)				
			1	2	3	4	5
Compromiso	Entretenimiento	¿Es divertida/entretenida de usar?	1	2	3	4	5
	Interés	¿Es interesante de usar?, ¿Usa estrategias de motivar o hacer interesante el contenido?	1	2	3	4	5
	Personalización	¿Proporciona acceso para modificar las funciones de las aplicaciones (por ejemplo, sonido, contenido, notificaciones, etc.) o la interactividad?	1	2	3	4	5
	Interactividad	¿Permite la entrada del usuario, proporciona comentarios, contiene avisos (recordatorios, opciones de uso compartido, notificaciones, etc.)?	1	2	3	4	5
	Adecuación audiencia	¿Es apropiado el contenido de la aplicación (información visual, idioma, diseño) para su público objetivo?	1	2	3	4	5
Funcionalidad	Rendimiento	¿Con qué precisión y rapidez funcionan las funciones de la aplicación y los componentes?	1	2	3	4	5
	Facilidad de uso	¿Qué tan fácil es aprender a usar la aplicación? ¿Qué tan claras son las etiquetas de menú/iconos e instrucciones?	1	2	3	4	5
	Navegabilidad	¿Se mueve entre las pantallas lógicas / precisas / apropiadas / ininterrumpidas?	1	2	3	4	5
	Diseño gestual	¿Las interacciones (pinches / <i>scrolls</i> ) son consistentes e intuitivas en todos los componentes?	1	2	3	4	5
Estética	Base	¿Es apropiada la disposición y el tamaño de los botones / iconos / menús de la pantalla?	1	2	3	4	5
	Gráficos	¿Qué tan alta es la calidad / resolución de los gráficos utilizados para botones / iconos / menús?	1	2	3	4	5
	Visualización	¿Qué tan buena es aplicación?	1	2	3	4	5
Información	Exactitud	¿La aplicación contiene lo que se describe en la tienda?	1	2	3	4	5
	Objetivos	¿Tiene la aplicación descritos objetivos específicos, medibles y alcanzables?	1	2	3	4	5
	Calidad	¿El contenido de la aplicación es correcto, está bien escrito y es relevante para el tema?	1	2	3	4	5
	Cantidad	¿Es la extensión dentro del alcance de la aplicación comprensiva pero concisa?	1	2	3	4	5
	Visual	¿Es correcta la explicación de los conceptos a través de gráficos / imágenes / vídeos, etc.?	1	2	3	4	5

Tabla 4. Tabla para la evaluación de las características de aplicaciones de *mindfulness*. Fuente: Tabla adaptada de Stoyanov et al., (2015).



Para el análisis de la calidad de las aplicaciones de mindfulness se ha creado la tabla 5 basada en el trabajo realizado por Stoyanov et al., (2015) donde se analizan las características más importantes de las aplicaciones de *mindfulness*. La tabla que se ha utilizado para llevar a cabo dicho análisis es la siguiente:

<b>Nombre</b>	<b>Temporizador</b>	<b>Recordatorio</b>	<b>Personalización</b>	<b>Práctica guiada</b>
<b>App 1</b>				
<b>App 2</b>				
<b>App 3</b>				
<b>App 4</b>				
<b>App 5</b>				
<b>App 6</b>				
<b>App 7</b>				
<b>App 8</b>				
<b>App 9</b>				

Tabla 5. Tabla para la evaluación de las características de aplicaciones de *mindfulness*.  
Fuente: Tabla adaptada de Stoyanov, et al. (2015).

Por último, para analizar las características de las aplicaciones de educación se ha utilizado la rúbrica de los estudios de Burden et al. (2017), Vincent (2011) y Prieto (2015) (Tabla 6). La finalidad de esta tabla es analizar si las aplicaciones de *mindfulness* seleccionadas son adecuadas para aplicarse en contextos educativos. En la rúbrica aparecen diferentes factores, que han de ser evaluados del 1 al 4, según el significado de cada valor. A continuación, se muestra la tabla utilizada en este estudio:



DESCRIPTORES/ VALORACIÓN	EXCELENTE	BUENO	REGULAR	DEFICIENTE
	4	3	2	1
Pertinencia	La <i>app</i> está estrechamente relacionada con el propósito para el cual fue creada y es adecuada para el estudiante.	La <i>app</i> está relacionada con el propósito para el cual fue creada y es, en gran parte, adecuada para el estudiante.	La <i>app</i> está poco relacionada con el propósito para el cual fue creada puede no ser adecuada para el estudiante.	La <i>app</i> no está relacionada con el propósito para el cual fue creada ni tampoco es adecuada para el estudiante.
Facilidad de uso	Los gráficos y enlaces son muy adecuados y la navegación es muy fácil. El uso de la <i>app</i> es muy intuitivo.	Los gráficos y enlaces son adecuados y la navegación es fácil, aunque aprender a usar la <i>app</i> puede demandar cierto tiempo.	Los gráficos y enlaces son adecuados y la navegación no es difícil, aunque aprender a usar la <i>app</i> puede demandar bastante tiempo.	Los gráficos y enlaces son pobres y la navegación es difícil. Aprender a usar la <i>app</i> puede demandar mucho tiempo.
Autenticidad	La <i>app</i> permite desarrollar habilidades a través de actividades de la vida real en entornos auténticos y basados en el contexto del Estudiante.	Algunos aspectos de la <i>app</i> representan un entorno de aprendizaje auténtico y basado en el contexto del estudiante	La <i>app</i> ofrece actividades y entornos de aprendizaje que se desarrollan a modo de juegos o simulaciones	No hay actividades realistas y el entorno de aprendizaje es artificial y no está relacionado con la vida real.
Habilidades de pensamiento	La <i>app</i> promueve el desarrollo de habilidades de pensamiento de orden superior: creación, evaluación, y análisis.	La <i>app</i> permite el desarrollo de habilidades de pensamiento de orden superior: evaluación, análisis y aplicación.	La <i>app</i> permite el desarrollo de habilidades de pensamiento de orden inferior: comprensión y memorización	La <i>app</i> es limitada en el desarrollo de habilidades de pensamiento de orden inferior: comprensión y memorización.
Motivación	El estudiante se siente muy motivado para usar la <i>app</i> y la elige como primera opción entre otras <i>apps</i> similares.	El estudiante utiliza la aplicación según las indicaciones del docente.	El estudiante utiliza la <i>app</i> de manera forzada y la considera como una tarea escolar más. A menudo se distrae al utilizarla.	El estudiante evitaría el uso de la <i>app</i> o expresaría su descontento cuando el docente le pide que la utilice.

Tabla 6. Rúbrica para la evaluación de las características de las aplicaciones de educación. Fuente: Tabla adaptada de los autores Burden et al. (2011) y Prieto (2017).



Para el análisis de cada una de las aplicaciones mediante las diferentes rúbricas se ha utilizado una triangulación de investigadores. Según Okuda y Gómez (2005), el análisis de datos de esta triangulación se realiza de manera independiente para cada uno de los investigadores y posteriormente, se someten esos análisis a comparación utilizando el consenso para acordar los hallazgos. En este estudio participaron tres investigadores, dos de los cuales tenían experiencia previa en atención plena y un tercero experto en tecnologías y educación. Cada aplicación fue analizada por los tres investigadores de forma independiente mediante las rúbricas mostradas en las Tablas 4, 5 y 6. Durante el proceso de análisis cada una de las aplicaciones era probada durante un mínimo de 15 minutos. Posteriormente, se compartieron los resultados entre todos los investigadores y se redactaron. Todas las aplicaciones fueron analizadas pensando en las características psicoevolutivas de una población adolescente, ya que, como podemos intuir, el ítem "Facilidad de uso" puede que no sea igual de fácil para un alumno de primaria que para uno de secundaria.

### 3. Resultados

#### 3.1 Calidad de las aplicaciones *mindfulness*

El primer análisis realizado nos ha permitido analizar su calidad como aplicación. Los resultados que se han obtenido son los siguientes:

Nombre	Compromiso	Funcionalidad	Estética	Información	Media
Medita con Petit BamBou: <i>mindfulness</i> y sueño	4.8	4.7	5	4.8	4.825
Ninja Focus: <i>mindfulness</i> y Sleep for Kids	4.8	4.7	5	4.8	4.825
Respira, piensa, actúa	4.8	4.7	5	4.8	4.825
7Mind Meditation y Achtsamkeit	3.4	4	4.3	4.4	4.025
Mindful Powers	4.2	4	4	3	3.8
Gesit: juegos mentales	3.5	4	4.3	3	3.7
Mindful Family: <i>mindfulness</i> for children	2.8	4	3.4	3.8	3.5
Children's Bedtime Meditations for Sleep y Calm	3.5	4	3.4	3	3.475
Mindful Gnats	3	3.5	3	3.5	3.25

Tabla 7. Tabla para la evaluación de las características de aplicaciones de *mindfulness*.  
Fuente: Tabla adaptada de Stoyanov, et al. (2015).

Las valoraciones realizadas a través de la rúbrica basada en la Mobile App Rating Scale (MARS) muestran que tan solo tres de las nueve aplicaciones superan el 4 sobre 5 en todos los aspectos que se han analizado. Solo cuatro de las nueve aplicaciones superan el 4 de media. Cabe destacar que todas superan el puntaje mínimo de aceptabilidad de 3.0 puntos.



### 3.2 Características de las aplicaciones *mindfulness*

El segundo análisis realizado tiene el objetivo de analizar las características técnicas de cada aplicación (p. ej. si tiene o no temporizador para calcular el tiempo de duración de los ejercicios). Los resultados que se han obtenido son los siguientes:

Nombre	Temporizador	Recordatorio	Personalización	Práctica guiada
Medita con Petit BamBou: <i>mindfulness</i> y sueño	✓	✓	✓	✓
Ninja Focus: <i>Mindfulness</i> y Sleep for Kids		✓	✓	✓
Respira, piensa, actúa	✓			✓
7Mind Meditation y Achtsamkeit		✓		✓
Mindful Powers		✓		✓
Mindful Gnats				✓
Children's Bedtime Meditations for Sleep y Calm				✓
Gesit: juegos mentales				✓
Mindful Family: <i>Mindfulness</i> for children				✓

Tabla 8. Resultado del análisis de las características de las aplicaciones de *mindfulness*. Fuente: Elaboración propia.

A partir de la Tabla 8, podemos observar que todas las aplicaciones tienen prácticas guiadas de *mindfulness*. La mayoría de las aplicaciones solo tiene algunas sesiones guiadas gratis disponibles. Las más destacadas son "Ninja Focus" y "Medita con Petit BamBou", ya que son muy completas y proporcionan meditaciones guiadas gratuitas para diferentes situaciones, como para la salud, el trabajo, hacer ejercicio, dormir, etc. Además, la aplicación de "Ninja Focus" tiene todas las prácticas guiadas gratuitas. Junto a las prácticas guiadas, también tienen otras funciones para hacer respiraciones, escuchar historias, etc. Cabe destacar la aplicación de "Respira, piensa, actúa", que también es gratuita y al ir dirigida a los más pequeños se van desbloqueando actividades a según vas realizando actividades.

Dos de las nueve aplicaciones permiten personalizar la aplicación según el usuario desee, por ejemplo, "Ninja Focus", te pregunta cómo te sientes y dependiendo de la respuesta te muestra meditaciones adecuadas a tu estado de ánimo. La aplicación "Medita con Petit BamBou" te permite personalizarte la meditación libre, la duración, y los sonidos de comienzo y final de la meditación.

Dos de las nueve aplicaciones tiene temporizador en la aplicación para poder realizar una meditación con tiempo establecido, y cuatro de ellas tienen recordatorios que se pueden configurar para que te avisen a la hora que desee el usuario.

### 3.3 Características de las aplicaciones de educación

El último análisis realizado tiene la finalidad de evaluar la calidad de las aplicaciones de *mindfulness* para su puesta en práctica en contextos educativos. Los resultados obtenidos son los siguientes:



Nombre	Edad	Idioma	Pertinencia	Facilidad de uso	Autenticidad	Habilidad de pensamiento	Motivación	Media
Respira, piensa, actúa	4/8	Español Inglés	4	4	3	3	4	3.6
Ninja Focus: Mindfulness y Sleep for Kids	3/12	Inglés	4	4	3	3	4	3.6
Medita con Petit BamBou: mindfulness y sueño	+4	Español Inglés	3	4	3	3	4	3.4
Mindful Powers	7/10	Inglés	3	3	3	3	3	3
Gesit: juegos mentales	+4	Español Inglés	2	4	3	2	2	2.8
Mindful Family: Mindfulness for children	+4	Inglés	3	3	2	2	3	2.6
7Mind Meditation y Achtsamkeit	+4	Inglés	2	3	2	3	3	2.6
Children's Bedtime Meditations for Sleep y Calm	+4	Inglés	2	2	3	2	2	2.2
Mindful Gnats	+4	Inglés	3	2	2	2	2	2.2

Tabla 9. Resultados del análisis de las características de las aplicaciones de Educación. Fuente: Elaboración propia.

Las primeras características que se analizaron fueron la edad a la que va dirigida la aplicación y el idioma que se puede usar en la misma. Como vemos en la Tabla 9, la mayoría de las aplicaciones se puede usar a partir de los cuatro años, y tres de ellas tienen la franja de edad limitada hasta máximo los 12 años. Con este dato, puede observarse que no existe una aplicación de *mindfulness* dirigida especialmente a los adolescentes de secundaria.

También se constata que la mayoría de las aplicaciones solo cuentan con el idioma de inglés y solo tres de las aplicaciones se pueden utilizar en español. Esta característica puede ser un inconveniente para aquellos colegios e institutos que no son bilingües.

En cuanto a las puntuaciones sobre su calidad se observa que dos de las nueve aplicaciones han obtenido la mayor nota siendo un 3.6 sobre 4. La primera característica habla de la pertinencia, es decir, la relación de la aplicación con el propósito para el cual fue creada y si es adecuada para el estudiante. Como puede observarse en la tabla 9 solo dos de las aplicaciones cuentan con la máxima puntuación, ya que están estrechamente relacionadas con el propósito de fabricación.

Cuatro de las nueve aplicaciones poseen gráficos adecuados, la navegación es muy sencilla y su uso es muy intuitivo. Hay algunas que son más complicadas de utilizar como



por ejemplo "Mindful Gnats", ya que es poco intuitiva y cuesta entender su funcionamiento. Otra de las características es la autenticidad, es decir, si la aplicación permite desarrollar habilidades a través de actividades de la vida real en entornos auténticos y basados en el contexto del alumnado. Como observamos en la Tabla 9, ninguna tiene la puntuación más alta, ya que solo algunas de las aplicaciones representan un entorno de aprendizaje auténtico y basado en el contexto del estudiante. Esto se ve reflejado en las diferentes prácticas guiadas que tiene algunas de las aplicaciones en diferentes contextos, como las de "Medita con Petit Bambou" o "Ninja Focus". También la de "Respira, piensa, actúa", donde, por ejemplo, se les muestra a los niños más pequeños qué hacer cuando han de ponerse los zapatos o cuando van a la escuela.

La siguiente característica importante para la calidad de las aplicaciones de educación es la habilidad de pensamiento, es decir, si la aplicación promueve –o al menos permite– el desarrollo de habilidades de pensamiento, como son la evaluación, el análisis y la aplicación. Como se observa en la Tabla 9, ninguna de las aplicaciones obtiene la mayor puntuación, ya que ninguna promueve el desarrollo de las habilidades, pero sí permite ese desarrollo de las habilidades de evaluación, análisis y aplicación.

Por último, la última característica que ha de tener una aplicación de educación es que sea motivante para que los alumnos se animen a usarla. Se observa que tres de ellas obtienen la mayor puntuación, ya que se presentan con un diseño atractivo y mediante recursos motivacionales como el uso de personajes ficticios o historias que pueden influenciar en la motivación del usuario.

### 3.4 Creación de un prototipo

Tras analizar los resultados, se ha planteado un prototipo de aplicación dirigida al ámbito educativo, específicamente a la edad adolescente comprendida entre 10 y 18 años. El prototipo está pensado para aplicarse en el contexto de la educación formal. Se aplicaría tanto en horario escolar como fuera de este. En el primer caso, se recomienda su uso en las horas de tutoría o en las clases de educación física. En estas materias se pueden realizar algunos ejercicios que se muestran en la aplicación. Fuera del horario escolar el alumno tendría disponible audios para hacer prácticas en casa y el profesor tendría la opción de visualizar en la aplicación si el alumno ha realizado la tarea o no.

Para el desarrollo del prototipo se han tenido en cuenta las características que requieren las aplicaciones para ser de calidad a nivel de aplicación especificadas en el *Mobile App Rating Scale (MARS)* y también las distintas prácticas de mindfulness dirigidas a adolescentes propuestas por Rechtschaffen (2016).

En el diseño de nuestro prototipo, el alumnado accedería a la aplicación mediante un dispositivo móvil. Una vez dentro de la aplicación, el usuario se encontraría con la meditación del día (Figura 2). Se incluiría un botón justo en la parte derecha posterior de la meditación que serviría para hacer reportes sobre la meditación. Este botón es importante ya que un criterio de calidad de las aplicaciones es que tenga interactividad y que el usuario pueda proporcionar comentarios.



Figura 2. Página principal de la aplicación.

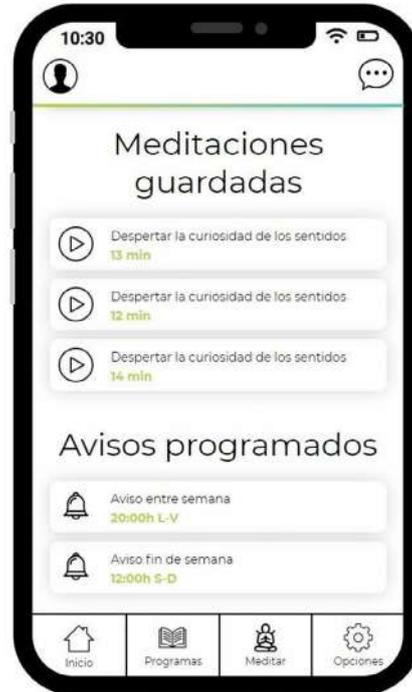


Figura 3. Página Mi Perfil de la aplicación.

Además, en la parte superior del dispositivo se mostrarían dos botones: el de Mi perfil y el de Chats (Figura 3). En el de Mi perfil, se podrían observar todas las meditaciones guardadas y los avisos programados. En el apartado de avisos habría la opción para indicar qué actividades han realizado cada uno de los usuarios inscritos en la aplicación.

Para que una aplicación de *mindfulness* sea de calidad, ha de cumplir con diferentes criterios, entre ellos que tenga temporizador, que puedas configurar recordatorios, que tenga prácticas guiadas y que pueda ser personalizable. Este prototipo de la aplicación cuenta con todos los requisitos: es personalizable, ya que me permite guardar meditaciones y generar recordatorios. También hay que tener en cuenta que se podría acceder a las prácticas guiadas desde la parte de programas o mediante la meditación del día.



Figura 4. Página chat de la aplicación.

Otra característica importante de las aplicaciones de educación es el trabajo colaborativo, es decir, que el alumnado se pueda comunicar entre ellos y el compartir el contenido. Es por ello, que se ha la aplicación incluiría un chat (Figura 4) para que puedan estar en contacto y compartir meditaciones, así como también crear grupos por clases.

Como hemos comentado anteriormente una de las características de las aplicaciones es que sea personalizable y que tenga temporizadores. Es por ello por lo que la aplicación incluiría una ventana de "Meditar" (Figura 5), donde el alumnado podría personalizarse su propia meditación, pudiendo cambiar el tiempo, el sonido de fondo, etc. Por último, en la pantalla "Programas" (Figura 6), se podría acceder a muchas meditaciones guiadas según el momento del día o la situación emocional del usuario. En los programas también se incluiría un apartado de sonidos que estarían disponibles en la meditación personalizada.

Como se puede observar en las figuras, se ha creado un prototipo de aplicación fácil de usar, intuitivo y con una estética lo más adecuada posible. Además, se puede utilizar en cualquier momento y situación y permite el desarrollo de habilidades de pensamiento como son crear, evaluar y analizar.

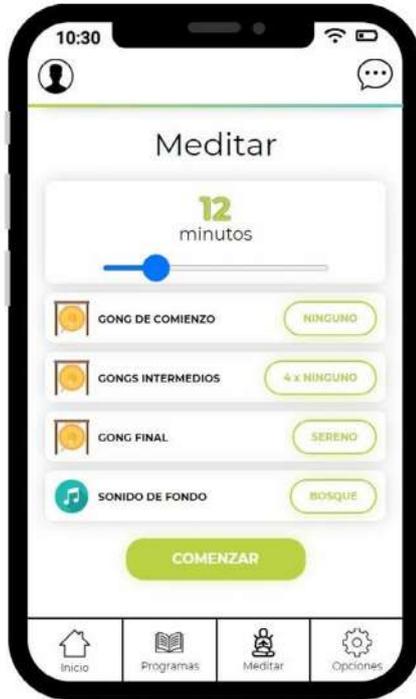

 Figura 5. Página meditar de la *app*.

 Figura 6. Página programas de la *app*.

## Discusión y conclusiones

El presente estudio tenía la finalidad de realizar un prototipo de aplicación *mindfulness* para adolescentes. Para ello se ha realizado una revisión sistemática de las aplicaciones móviles de *mindfulness* de Android y iPhone para analizar sus características, su calidad y su adecuación para contextos educativos mediante rúbricas como la *Mobile App Rating Scale (MARS)*.

Una de las principales conclusiones de este trabajo es que son pocas las aplicaciones de *mindfulness* enfocadas a la educación. Si analizamos a qué nivel educativo van dirigidas, predominan las que se dirigen al alumnado de educación infantil (0-5 años) y de educación primaria (6-11 años). No obstante, ninguna de ellas ha sido diseñada específicamente para la educación secundaria. La falta de aplicaciones para los adolescentes puede deberse a que el *mindfulness* aun es una práctica desconocida entre los docentes y también por la falta de tiempo y programación. No obstante, autores como Felver y Jennings (2016) y Zoogman et al. (2014) nos confirman que realmente solo es necesario 10 o 15 minutos diarios de *mindfulness* en el aula con adolescentes para obtener efectos positivos.

La escasez de aplicaciones para adolescentes contrasta, por una parte, con la evidencia de que el uso de los móviles es asiduo entre la comunidad juvenil (Monereo, 2009) y, por otra parte, por la necesidad de promover prácticas saludables a nivel psicológico en este colectivo que se caracteriza por estar en una etapa con cambios emocionales, físicos y psicológicos.



Aunque es evidente que faltan aplicaciones de *mindfulness* para los adolescentes, el análisis realizado nos ayuda a confirmar que existen aplicaciones que, por sus características y las puntuaciones obtenidas, podrían ser beneficiosas al ser utilizadas en educación. Justificamos esta idea porque los análisis realizados confirman que las aplicaciones contienen elementos motivadores, adaptados para a las edades de sus usuarios y útiles para finalidades educativas, entre otros.

Respecto a los resultados del análisis de las características de las aplicaciones, se puede afirmar que una aplicación ha de contar con unos requisitos para ser una aplicación de calidad como ser funcional, fácil de utilizar, atractiva y sobre todo que se adapte a la edad a la que va dirigida. El estudio realizado nos permite corroborar que las aplicaciones existentes tienen aspectos a mejorar en relación a la facilidad de uso, su estética, compromiso y funcionalidad. Estos resultados nos abren la posibilidad de crear nuevos prototipos que tengan en cuenta estas características.

En cuanto a las limitaciones que nos hemos encontrado en el trabajo destacan la poca información acerca de estudios sobre aplicaciones de *mindfulness* existentes hasta el momento, lo cual nos ha dificultado contrastar nuestro análisis con otros trabajos. Consecuentemente, como futuras líneas de investigación, se plantea desarrollar el prototipo propuesto en este estudio y aplicarlo en un contexto de educación secundaria. Esto nos facilitaría poder analizar su influencia en este nivel educativo, un ámbito que, como hemos visto, aún debe ser investigado.

## Referencias

- Almansa, G., Budía, M. A., López, J. L., Márquez, M. J., Martínez, A.I., Palacios, B., Peña, M. M, Santafé, P., Zafra, J., Fernández-Ozcorta, E. y Sáenz-López, P. (2014). Efecto de un programa de mindfulness sobre variables motivacionales y psicológicas en educación Primaria. *E-motion. Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, 3, 120-133. <https://bit.ly/3jogBoo>
- Anand, U. y Sharma, M. P (2014). Effectiveness of a mindfulness-based stress reduction program on stress and well-being in adolescents in a school setting. *Indian Journal of Positive Psychology*, 5(1), 17, s-n. <https://doi.org/gch3sr>
- Arguis, R., Bolsas, A. P., Hernández-Paniello, S. y Salvadors, M. (2011). Aulas felices: puesta en práctica. *Revista Amazónica*, 6(1), 88-113. <https://bit.ly/3ufqtPS>
- Biegel, G. y Brown, K.W. (2010). *Assessing the efficacy of an adapted in class mindfulness-based training program for school-age children: A pilot study*. <https://goo.gl/3rnRd1>
- Britton, W. B., Lepp, N. E., Niles, H. F., Rocha, T., Fisher, N. E. y Gold, J. S. A. (2014). Randomized controlled pilot trial or classroom base mindfulness meditation compared to an active control condition in sixth-grade children. *Journal of School Psychology*, 52(3), 263-278. <https://doi.org/gdtkzv>
- Broderick, P.C. y Metz, S. (2009). Learning to breathe: A pilot trial of mindfulness curriculum for adolescents. *Advances in School Mental Health Promotion*, 2(1), 35-46. <https://doi.org/gd7fpq>
- Burden, K., Kearney, M. y Hopkins, P. (2017). *iPac App Evaluation Rubric*. <https://bit.ly/3407caE>
- Desmond, C. T., Hanich, L. y Millersville, P. A. (2010). *The effects of mindful awareness teaching practices on the executive functions of students in an urban, low-income middle school*. Millerville University.
- Ergas, O. y Hadar, L. L. (2019). Mindfulness in and as education: A map of a developing academic discourse from 2002 to 2017. *Review of Education*, 7(3), 757-797. <https://doi.org/gjg8dr>



- Felver, J. C. y Jennings, P. A. (2016). Applications of mindfulness-based interventions in school settings: An introduction. *Mindfulness*, 7, 1-14. <https://doi.org/hfg4>
- Flook, L., Smalley, S.L., Kitil, M. J., Galla, B. M., Kaiser-Greenland, S., Locke, J., Ishijima, E. y Kasari, C. (2010). Effects of mindful awareness practices on executive functions in elementary school children. *Journal of Applied School Psychology*, 26(1), 70-95. <https://doi.org/c24xcz>
- Franco, C., Mañas, I. y Justo, E., (2009). Reducción de los niveles de estrés, ansiedad y depresión en docentes de educación especial a través de un programa de mindfulness. *Revista de Educación Inclusiva*, 2(3), 11-21. <https://bit.ly/3GgyeHO>
- Gómez, M. S., Renau, M. A., Andrés, M. H. y Bresó, E. (2020). Mindfulness en educación infantil: un programa para desarrollar la atención plena. *Revista Academia y Virtualidad*, 13(2), 133-144. <https://doi.org/hfg5>
- Kabat-Zinn, J., (2003). Vivir con plenitud las crisis. *Cómo utilizar la sabiduría del cuerpo y la mente para afrontar el estrés, el dolor y la enfermedad*. Kairós.
- Kuyken, W., Weare, K., Ukoumunne, C., Vicary, R., Motton, N., Burnett, R., Cullen, C., Hennesly, S. y Huppert, F. (2013). Effectiveness of the mindfulness in schools programme: non-randomised controlled feasibility study. *The British Journal of Psychiatry*, 203(2), 126-131. <https://doi.org/f47zdw>
- López, L. (2007). Relaxació a les aules. Disseny i avaluació del Programa TREVA. *Materials del Baix Llobregat*, 13, 43-47. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7156375>
- López, L., Amutio, A., Oriol, X. y Bisquerra, R. (2016). Hábitos relacionados con la relajación y la atención plena (mindfulness) en estudiantes de secundaria: influencia en el clima de aula y el rendimiento académico. *Revista de Psicodidáctica*, 21(1), 121-138. <http://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.13866>
- López, I. y Asensi, L. L. (2019). Mindfulness en Educación Física: diseño y análisis de una unidad didáctica, Apuntes. *Educación física y deportes*, 23(249), s-n. <https://bit.ly/3AC5xCA>
- Lutz A., Slagter H.A, Dunne J.D. y Davidson R.J. (2008). Attention regulation and monitoring in meditation, *Trends in Cognitive Sciences*, 12, 163-169. <https://doi.org/bjtt79>
- Metz, S. M., Frank, J. L., Reibel, D., Cantrell, T., Sanders, R. y Broderick, P. C. (2013). The effectiveness of the learning to Breathe program on adolescent emotion regulation. *Research in Human Development*, 10(3), 252-272. <https://doi.org/drpd>
- Monereo, C. (2009). Competencia digital: para qué, quién, dónde y cómo debe enseñarse. *Aula de Innovación Educativa*, 181, 9-12. <https://bit.ly/3CLKOy3>
- Murillo, S. C. y Mateos, M. E. (2021). Análisis de los canales de desarrollo e inteligencia emocional mediante la intervención de una unidad didáctica de Mindfulness y Biodanza en Educación Física para secundaria. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 40, 67-75. <https://doi.org/hfg6>
- Napoli, M., Krech, P. R. y Holley, L. C. (2005). Mindfulness training for elementary school students: The attention academy. *Journal of Applied School Psychology*, 21(1), 99-125. <https://doi.org/bz2vuj>
- Okuda, M. y Gómez, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista colombiana de psiquiatría*, 34(1), 118-124. <https://bit.ly/3jbPVjr>
- Pinazo, D., García-Prieto, L. T. y García-Castellar, R. (2020). Implementación de un programa basado en mindfulness para la reducción de la agresividad en el aula. *Revista de Psicodidáctica*, 25(1), 30-35. <https://doi.org/hfg7>
- Potek, R. (2012). *Mindfulness as a school: Based prevention program and its effect on adolescent Stress, anxiety and emotion regulation*. New York University.
- Prieto, S. (2015). *Criterios para la utilización y diseño de aplicaciones móviles educativas*. Educaweb.
- Rechtschaffen, D. (2016). *Educación Mindfulness. El cultivo de la consciencia y la atención para profesores y alumnos*. Gaia ediciones.



- Rosaen, C. y Benn, R. (2006). The experience of transcendental meditation in middle school students: A qualitative report. *Explore: The Journal of Science and Healing*, 2, 422-425. <https://doi.org/cm2335>
- Ruiz, G., Lorenzo, L. y García, Á. (2013). El trabajo con la inteligencia emocional en las clases de educación física: valoración de una experiencia piloto en educación primaria. *Journal of Sport y Health Research*, 5(2), 203-210. <https://bit.ly/3yQBeI4>
- Saltzman, A. y Goldin, P. (2008). Mindfulness based stress reduction for school-age children, En S. C. Hayes y L. A. Greco (Eds). *Acceptance and mindfulness interventions for children adolescents and families* (pp. 139-161). New Harbinger.
- So, K.T. y Orme-Johnson, D. W. (2001). Three randomized experiments on the longitudinal effects of the Transcendental Meditation technique on cognition, *Intelligence*, 29(5), 419-440. <https://doi.org/bzd6c4>
- Schonert-Reichl, E. y Lawlor, M. S. (2010). The effects of a mindfulness-based education program on pre-and early adolescents' well-being and social and emotional competence. *Mindfulness*, 1(3), 137-151. <https://doi.org/fgkh5g>
- Schonert-Reichl, E., Oberle, E., Lawlor, M. S., Abbott, D., Thomson, K., Oberlander, T. F. y Diamond, A. (2015). Enhancing cognitive and social-emotional development through a simple-to-administer mindfulness-based school program for elementary school children: A randomized controlled trial. *Psychology*, 51, 52-56. <https://doi.org/ggbkvm>
- Siegel, D. J., Germer, C. K. y Olendzki, A. (2009). Mindfulness: What is it? Where did it come from? En F. Didonna (Ed.), *Clinical handbook of mindfulness* (pp. 17-35). Springer.
- Siegel, R., (2011). *La solución mindfulness: Prácticas cotidianas para problemas cotidianos*. Desclee de Brouwer.
- Stoyanov, S., Hides, L., Kavanagh, D., Zelenko, O., Tjondronegoro, D. y Mani, M. (2015). Mobile App Rating Scale: A new tool for assessing the quality of health mobile apps. *JMIR Mhealth*, 3(1), s-n. <https://doi.org/gf4nrr>
- Tang, Y. Y., Yang, L., Leve, L. D. y Harold, G. T. (2012). Improving executive function and its neurobiological mechanisms through a mindfulness-based intervention: Advances within the field of developmental neuroscience. *Child Development Perspectives*, 6(4), 361-366. <https://doi.org/ggbkx6>
- Tébar, S. y Parra, M. (2015). Practicando Mindfulness con el alumnado de tercer curso de Educación Infantil. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 30(2), 85-97. <https://bit.ly/34aDqQh>
- Vincent, T. (2011). Educational App Evaluation Rubric. <https://learninginhand.com/blog/evaluation-rubric-for-educational-apps.html>
- Zoogman, S., Goldberg, S., Hoyt, W. y Miller, L. (2014). Mindfulness interventions with youth: A meta-analysis. *Mindfulness*, 6(2), 290-302. <https://doi.org/10.1007/s12671-013-0260-4>



## El teatro de sombras corporales como recurso didáctico para trabajar la expresión corporal y la interculturalidad en Educación Infantil

Recepción: 06/05/2022 | Revisión: 05/06/2022 | Aceptación: 28/07/2022 | Publicación: 01/10/2022

 **María Isabel CIFO IZQUIERDO**  
Universidad de Murcia  
mariaisabel.cifo@um.es  
<https://orcid.org/0000-0003-4356-7915>

 **Nuria UREÑA ORTÍN**  
Universidad de Murcia  
nuriaur@um.es  
<https://orcid.org/0000-0002-2182-6050>

**Resumen:** Este estudio se basa en el diseño, puesta en práctica y evaluación del recurso didáctico del teatro de sombras corporales para trabajar la expresión corporal y la interculturalidad. Para ello, se realizó un diseño de estudio de caso a través de una investigación cualitativa básica en la que participaron 52 alumnos y alumnas de 2.º ciclo de Educación Infantil. La recogida de datos se realizó principalmente a través del instrumento "El tendero de los deseos" y se complementó con la observación directa, utilizando como instrumentos la hoja de registro, el registro anecdótico y el diario del profesor. Los resultados muestran que el teatro de sombras corporales en Educación Infantil invita a la participación del alumnado y permite un trabajo global e interdisciplinar. Sin embargo, no todo el alumnado vincula su grado de satisfacción con la experiencia realizada. La conclusión extraída en este trabajo permite considerar el teatro de sombras corporales como un recurso óptimo para utilizar en Educación Infantil, al trabajar de forma global e interdisciplinar los contenidos de danza, ritmo e interculturalidad, entre otros.

**Palabras clave:** Educación Infantil; interculturalidad; expresión corporal; teatro de sombras corporales; ritmo.

### ***EL TEATRE D'OMBRES CORPORALS COM A RECURS DIDÀCTIC PER TREBALLAR L'EXPRESSION CORPORAL I LA INTERCULTURALITAT EN EDUCACIÓ INFANTIL***

**Resum:** Aquest estudi es basa en el disseny, execució i avaluació del recurs didàctic del teatre d'ombres corporals per treballar l'expressió corporal i la interculturalitat. Amb aquest objectiu, es va dur a terme un disseny d'estudi de cas a través d'una investigació qualitativa bàsica en la que hi participaren 52 infants de 2n cicle d'Educació Infantil. La recollida de dades es realitzà principalment amb l'instrument "L'estenedor dels desitjos" i es complementà amb l'observació directa, utilitzant com a instruments el full de registre, el registre anecdòtic i el diari del professorat. Els resultats mostren que el teatre d'ombres corporals a Educació Infantil convida a la participació de l'alumnat i permet un treball global i interdisciplinar. No obstant això, no tot l'alumnat vincula el seu grau de satisfacció amb l'experiència realitzada. Concloem que el teatre d'ombres corporals és un recurs òptim per utilitzar a Educació Infantil, ja que treballa de forma global i interdisciplinar els continguts de dansa, ritme i interculturalitat, entre d'altres.

**Paraules clau:** Educació Infantil; interculturalitat; expressió corporal; teatre d'ombres corporals; ritme.



## **THE BODY SHADOW THEATRE AS A TEACHING RESOURCE FOR BODY EXPRESSION AND INTERCULTURALITY IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION**

**Abstract:** *The present study delves into the design, implementation and evaluation of the body shadow theatre as a resource for body expression and interculturality. With this aim, a case study design was carried out following basic qualitative research, in which 52 students of 2<sup>nd</sup> cycle of Early Childhood Education participated. Data collection was mainly carried out through the “clothesline of wishes” instrument and was complemented by direct observation, using instruments such as a record sheet, an anecdotal record and the teacher’s diary. The results show that the body shadow theatre in Childhood Education, fosters the participation of students and allows for global and interdisciplinary work. However, not all students relate their level of satisfaction with the experience. The conclusion drawn in this essay allows to consider the body shadow theatre as an optimal resource to use in Early Childhood Education, since it covers, in a global and interdisciplinary way, dance, rhythm and interculturality contents, among others.*

**Keywords:** *Early Childhood Education; interculturality; body expression; body shadow theatre; rhythm.*

### **Introducción**

La semana intercultural en los centros educativos surge principalmente ante la necesidad de atender y dar a conocer la realidad de la que procede el alumnado que forman parte del centro. La integración de todo el alumnado debe ser un objetivo por el que todos los centros educativos tienen que luchar si queremos una sociedad democrática en el que todos los derechos sean respetados. Si todos actuamos en esta línea, el alumnado infantil tendrá las mismas expectativas, intereses e inquietudes que los demás. La semana de la interculturalidad de los centros educativos puede, por ejemplo, planificarse con actividades de expresión corporal encadenadas a un recurso innovador: el teatro de sombras corporales en Infantil.

En este artículo se presenta una experiencia para integrar, en la celebración de la semana intercultural de un centro educativo, actividades de expresión corporal, concretamente a través de danzas y el ritmo, y con un recurso innovador: el teatro de sombras corporales. Dentro de esta experiencia cobra igualmente especial interés la opinión y vivencias que tienen los alumnos de las actividades planteadas a través de la expresión corporal, es decir, el proceso de evaluación formativa y compartida entre los y las participantes.

Por todo ello, el objeto de estudio de este artículo fue el siguiente: diseñar, poner en práctica y evaluar los resultados de actividades de expresión corporal, ligadas a una metodología de teatro de sombras corporales, que ayuden al alumnado de infantil a tomar conciencia de la importancia de respetar las costumbres de sus pares y valorar las diferentes culturas.

### **1. Marco teórico**

#### **1.1 La expresión corporal en Educación Infantil. Presencia en el currículo de Infantil**

Desde el área de la Educación Física (en adelante EF) en Educación Infantil (en adelante EI) se deben considerar diferentes contenidos para desarrollar la motricidad del alumnado. Entre



ellos, la expresión corporal es uno de los contenidos a abordar en la etapa de EI. El trabajo de la expresión corporal debe orientarse a la potenciación de la expresión y del valor estético, pero sobre todo trata de desarrollar el aspecto comunicativo a través de los canales no verbales. Se busca que el alumnado aprenda a comunicar con predominio de un lenguaje no verbal pensamientos, mensajes, emociones, etc., con el fin de que se reciba y se interprete por los receptores (espectadores o estudiantado). Este contenido aporta al área de EF un trabajo de la motricidad desde un punto más sensible, creativo y reflexivo, alejándose del rendimiento. No importa tanto la ejecución sino la parte reflexiva del trabajo corporal. Pérez et al. (2012) establecen que la expresión corporal es un área donde no solo hay una implicación física de la persona, sino también una implicación psicológica y social. Por tanto, el equipo docente deberá centrarse en educar a través de la motricidad y el aspecto expresivo vivencial del alumnado, y no tanto en educar el movimiento en sí. En la expresión corporal se trabaja desde las posibilidades expresivas y comunicativas de cada alumno y alumna y no tanto en el objetivo de ejecución técnica (Cifo, 2016).

Independientemente del recurso didáctico o medio utilizado, todas las prácticas de expresión corporal deberán programarse para el trabajo de los elementos que la conforman: cuerpo, espacio, tiempo y energía o intensidad; y para el desarrollo de los recursos expresivos corporales o canales de comunicación no verbal: gesto, postura y mirada (Schinca, 2000). El equipo docente puede trabajar estos contenidos de expresión corporal a través de las diferentes manifestaciones o recursos didácticos más conocidos como pueden ser la danza, el mimo, la dramatización, etc. Sin embargo, existen otros recursos para desarrollar los contenidos de la expresión corporal más novedosos que invitan a la participación y ofrecen un escenario de práctica global e interdisciplinar ideal para la EI.

Martín et al. (2005) sugieren que la adaptación del teatro de sombras corporales en el ámbito educativo puede ser un buen recurso didáctico para trabajar la expresión corporal del alumnado y conocer y vivenciar el propio cuerpo, ya que permite un escenario de enseñanza globalizada. Además, afirman que este recurso ofrece la posibilidad de que el alumnado sea el protagonista de la representación no solo desde el punto de vista motor, sino también desde la expresión oral, musical y plástica, permitiendo por ello un trabajo interdisciplinar.

En una experiencia realizada en EI utilizando diferentes recursos didácticos de expresión corporal, Herranz y López-Pastor (2015) observan en el alumnado una mejora de la autonomía personal y de la confianza en sí mismos, el fomento de las relaciones sociales y el desarrollo del lenguaje no verbal para comunicar diferentes mensajes y emociones. Por ello, consideran necesaria una formación específica de los docentes en cuanto a metodología y Expresión Corporal para favorecer la toma de consciencia corporal y mejorar la expresión y comunicación no verbal del alumnado.

Según lo dispuesto en el Decreto 254/2008, de 1 de agosto, por el que se establece el currículo del Segundo Ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, el currículo está orientado a lograr un desarrollo integral y armónico de la persona tanto en el plano cognitivo como motor, emocional y social. Además, el currículo de EI tiene un carácter globalizador en el que los objetivos y contenidos de la experiencia se integran de forma armónica. Según el Real Decreto 1630/2006, por el que se establecen las enseñanzas mínimas en el currículo de Educación Infantil (p. 476):



Se da especial relevancia a los aprendizajes orientados al conocimiento, valoración y control que niños y niñas van adquiriendo de su propia persona, de sus posibilidades de acción y de la capacidad para utilizar con cierta autonomía los recursos disponibles en cada momento.

Realizando un recorrido por las tres áreas que integran el currículo de EI (Tabla 1), encontramos relación directa con la expresión corporal en los siguientes objetivos según las áreas:

ÁREA	OBJETIVO
<b>Conocimiento de sí mismo y autonomía personal</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar los propios sentimientos, emociones, necesidades o preferencias, y ser capaces de denominarlos, expresarlos y comunicarlos a los demás, identificando y respetando, también, los de los otros.</li> <li>Adecuar su comportamiento a las necesidades y requerimientos de los otros, desarrollando actitudes y hábitos de respeto, ayuda y colaboración, evitando comportamientos de sumisión o dominio.</li> </ul>
<b>Conocimiento del entorno</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Relacionarse con los demás, de forma cada vez más equilibrada y satisfactoria, interiorizando progresivamente las pautas de comportamiento social, ajustando su conducta a ellas.</li> </ul>
<b>Lenguajes: comunicación y representación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Expresar emociones, sentimientos, deseos e ideas mediante la lengua oral y a través de otros lenguajes, eligiendo el que mejor se ajuste a la intención y a la situación.</li> </ul>

Tabla 1. Objetivos del Decreto 254/2008 relacionados con la Expresión corporal en las diferentes áreas de conocimiento.

## 1.2 El teatro de sombras corporales como recurso didáctico en Educación Infantil

Uno de los recursos más novedosos para el desarrollo de la expresión corporal puede ser el teatro de sombras corporales. En la EI, supondrá un elemento mágico y motivante para el alumnado, permitiendo su desarrollo expresivo y comunicativo (Pérez-Pueyo et al., 2010). De hecho, al tratarse de un recurso novedoso provoca en el alumnado cierta inquietud que puede ser la causa de realizar ciertos ajustes en el tiempo destinado y en la simplificación de las actividades (Molina y López-Pastor, 2017). Según Martín y López-Pastor (2007) aunque sus posibilidades, su viabilidad y conveniencia pueden ser aparentemente limitadas en EI, lo cierto es que ofrece diversas posibilidades didácticas, sobre todo por el éxito colectivo que se consigue y por el gran poder motivacional que hace que el alumnado se implique completamente en el proceso. Además, López-Villar y Canales (2007) señalan que utilizar el teatro de sombras corporales es ideal en EI ya que no requiere de gran exigencia técnica en su ejecución.

El teatro de sombras es definido por Pérez et al. (2012) como una representación a través del uso de las sombras, ya sean corporales (las realizadas con el propio cuerpo) o con objetos (las realizadas con materiales elaborados, como por ejemplo una cartulina con forma de pájaro o planta). Las sombras corporales ofrecen una silueta negra, mientras que las sombras con objetos pueden ofrecer una silueta negra o con perforaciones.



Según Cifo (2016), para trabajar con este recurso se precisan una serie de materiales y su montaje previo: una proyección de luz (foco, linterna, proyector, etc.), material para proyectar la luz (tela o sábana); y elementos auxiliares (objetos, materiales con formas, vestuario, etc.). El material puede resultar costoso y el montaje difícil de realizar, pero como afirman Martín y López-Pastor (2007), resulta más fácil y económico de lo que parece. Considerando a estos autores y atendiendo a las características y necesidades del teatro de sombras, podría ser entendido desde un concepto más completo como "la representación de historias, escenas, acciones, etc., con sombras (corporales y/u objetos) que son proyectadas en una tela o similar gracias a un foco de luz" (Cifo, 2016, p. 41).

Por un lado, Herranz y López-Pastor (2015) consideran que se caracteriza por ser un recurso lúdico de interés y de trabajo global e interdisciplinar, ya que genera múltiples posibilidades motrices en el alumnado y entre áreas de conocimiento: desarrollo de la expresividad y lenguaje no verbal, del esquema corporal, del espacio y tiempo, de la expresión verbal, de la autoestima personal y social, etc.

Por otro lado, Pérez et al. (2012) afirman que este recurso didáctico se caracteriza por: ser curioso e indagador; por sugerir la espontaneidad y la improvisación; por trabajar principalmente el cuerpo y por permitir cualquier tipo de representación (teatro, baile, gesto, etc.). Además, también se considera un buen recurso didáctico para trabajar la multiculturalidad (Iglesias y López-Pastor, 2003).

Pérez-Pueyo y Casado (2011) mantienen que se debe recordar que en el teatro de sombras corporales se trabajan los contenidos de expresión corporal, de manera que el alumnado se expone ante las dificultades de expresar y crear y ello puede despertar el sentido del ridículo y la vergüenza. Sin embargo, al tratarse un recurso poco utilizado en el ámbito educativo ofrece la ventaja de partir del mismo nivel de trabajo con todo el alumnado, sin que puedan llegar a sentirse menos habilidosos que el resto de los compañeros (Pallarés et al., 2014). Esto puede ser un aspecto favorable para aquel alumnado más tímido o vergonzoso, al igual que el hecho de existir una sábana o tela entre el que actúa y el que presencia el espectáculo puede otorgarles más seguridad y bienestar, pues en este caso no hay una exposición directa sino de forma indirecta a través de la sombra que es generada en la tela (López-Villar y Canales, 2007).

Pallarés et al. (2014), en una experiencia llevada a cabo con el teatro de sombras corporales en EI, llegan a la conclusión de que es un recurso que favorece la integración del alumnado más vergonzoso o inhibido en el grupo-clase. Además, afirman que el alumnado no solo mejora la expresividad corporal, sino que conocen los aspectos y técnicas específicas que caracterizan el teatro de sombras corporales.

### **1.3 La danza y el ritmo a través del teatro de sombras corporales en Educación Infantil**

Por un lado, la danza tiene un carácter universal, pero tal y como afirma García-Ruso (1997) también se caracteriza por la utilización del cuerpo a través del movimiento, por existir diferentes tipos, por tener diferentes finalidades y por englobar aspectos sociológicos e históricos, entre otros. Es decir, la danza es un medio de comunicación con gran componente cultural, social y tradicional que puede variar en función del lugar (Cifo, 2016).



Atendiendo a las orientaciones o finalidades, la danza se clasifica en: danza académica, danza escénica, danza mística, danza creativo-educativa, danza terapéutica y danza lúdica (Castañer, 2000; Trujillo, 2010). Desde el ámbito educativo, sería conveniente utilizar como medio la danza creativo-educativa para fomentar la expresión libre o como señala Bucek (1992) desde una forma espontánea para que los niños puedan crear. Por tanto, a la hora de trabajar las danzas en el ámbito educativo, se debería considerar una exploración inicial espontánea antes de avanzar hacia otras formas más elaboradas. A continuación, en la Tabla 2 se expone una progresión flexible propuesta por Ortiz (2002) que puede facilitar el trabajo de la danza:

FASES	FINALIDAD
1º Danza libre	Trabajar los elementos que conforman la expresión corporal de forma espontánea (cuerpo, espacio, tiempo y energía o intensidad).
2º Coreografías sencillas	Reproducir mediante la imitación movimientos, basados en un proceso de elaboración previa determinado por los elementos que conforman la expresión corporal.
3º Danza o baile social	Realizar secuencias de movimientos en parejas o grupos propias de un lenguaje universal.
4º Danza tradicional y/o popular	Reproducir secuencias de movimientos de las danzas populares o tradicionales como podría ser la jota murciana.

Tabla 2. Progresión para el trabajo de la danza. Fuente: Ortiz (2002).

En el caso de EI, Gil y Gutiérrez (2005) proponen un trabajo espontáneo que permita al alumnado crear sus propios movimientos, expresar libremente, disfrutar de sus producciones, etc. No se trata de que imiten y/o memoricen patrones o secuencias de movimientos, no se trata de formar bailarines, se trata de romper con los aspectos mecanicistas del movimiento y ofrecer diferentes experiencias dancísticas donde cada alumno sea protagonista del hecho artístico. Por ello, en EI solo se debería trabajar el primer paso de la progresión planteada, la danza libre.

Por otro lado, el ritmo supone el trabajo temporal en el movimiento. Se podrían diferenciar dos tipos de ritmos: el ritmo interno y ritmo externo (Schinca, 2000). En el caso de EI, sería fácil el trabajo inconsciente de ambos, pero tendría mayor dificultad el trabajo consciente. Por ello, Lamour (1985) propone una progresión de trabajo para pasar a una estructuración y percepción cada vez más consciente. En este sentido propone: 1.º percepción del ritmo, a través de variedad de vivencias rítmicas; 2.º expresión del ritmo, mediante la producción y creación de ritmos; 3.º simbolización del ritmo, al leer y escribir ritmos; y 4.º teorización del ritmo, basado en el conocimiento teórico de los ritmos. En la etapa de EI, se debería considerar trabajar únicamente la primera fase de percepción del ritmo, ya que permitiría que el alumnado vivencie, exprese y cree diferentes movimientos en función de los diferentes ritmos percibidos.

En cualquier caso, se deben planificar actividades o tareas motrices que motiven e inviten al alumnado a bailar (Gil y Gutiérrez, 2005). Considerando todo lo expuesto anteriormente, en EI se tienen que propiciar diferentes vivencias que permitan que el alumnado desarrolle



la creatividad y la espontaneidad, sin marcar patrones de movimiento. Además, al trabajar desde la interculturalidad, sería interesante favorecer ese desarrollo a través de los ritmos que caracterizan las diferentes culturas y el teatro de sombras corporales podría ser un buen recurso al resultar novedoso y motivante para ellos.

Por todo lo anteriormente expuesto, a través de esta experiencia se plantearon los siguientes objetivos:

1. Conocer las posibilidades que ofrece el teatro de sombras corporales en el trabajo de EI.
2. Trabajar la interculturalidad a través del ritmo y la danza como contenidos de expresión corporal en la Educación Física Infantil.
3. Analizar las ventajas y desventajas de la propuesta realizada a través del instrumento de evaluación "El tendero de los deseos" en EI.

## 2. Metodología

Se llevó a cabo un diseño de estudio de caso a través de una investigación cualitativa. El análisis de los datos se realizó para comprender la realidad social de tres grupos seleccionados previamente, desde una perspectiva global y considerando a los tres grupos como un todo (McMillan y Schumacher, 2012). Además, la investigación se realizó desde un enfoque socio-crítico, es decir, emancipatorio y transformador, donde se trató de conocer la realidad para posteriormente desarrollarla con mejoras (McMillan y Schumacher, 2005).

Esta experiencia se realizó en un centro ubicado en la pedanía murciana de Lobosillo. El CEIP Profesor Enrique Tierno cuenta con una línea tanto en el 2.º ciclo de EI como en la etapa de Educación Primaria. Participaron un total de 52 niños y niñas de edades comprendidas entre los 3 y los 6 años. La práctica se realizó en los tres cursos del segundo ciclo de EI (3, 4 y 5 años). Se organizó como una actividad puntual en el 2.º trimestre dentro la programación de la XVII Semana Intercultural, centrada concretamente en el trabajo de las diferentes culturas que conviven en el centro y en el pueblo. Las culturas trabajadas durante la semana del 20 al 23 de marzo fueron la árabe, la gitana y la murciana.

La actividad tuvo una duración de 30 minutos por grupo-edad y se realizó un día de la semana. Se planificó una progresión de actividades de expresión corporal para el trabajo de las danzas a través de los diferentes ritmos culturales. Para ello se utilizó como recurso educativo el teatro de sombras corporales.

### 2.1 Principales actividades de aprendizaje

En la Tabla 3, se desarrolla la propuesta de intervención con dos actividades principales de aprendizaje. Para su diseño se tuvo en cuenta una propuesta de sesión modificada de diversos autores (Gil et al., 2008; López-Pastor et al., 2006; Vaca, 2000). En primer lugar, se realizó una asamblea inicial, basada en una verbalización, para situar al alumnado y explicar lo que se realiza a lo largo de la sesión. A continuación, se pasó al momento de actividad motriz, para realizar las actividades en sí y trabajar los objetivos planteados. En este momento es donde se construye la parte fundamental de la sesión en la que el alumnado debe llevar a cabo, en grupo,

la progresión de las actividades de expresión corporal con el recurso metodológico teatro de sombras corporales. Por último, se llevó a cabo la asamblea final, con el fin de llevar a cabo una evaluación formativa y compartida utilizando el instrumento "El tendero de los deseos" (García-Herranz, 2019; García-Herranz y López-Pastor, 2015; Pascual-Arias et al., 2019) para conseguir información valiosa sobre la actuación docente y el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Desde el punto de vista de los materiales, para realizar un teatro de sombras corporales se necesita una proyección de luz (como un foco, linterna, proyector, etc.) y un lugar o material para proyectar la luz (suelo, pared, tela, etc.). La elección de estos materiales y/o espacios determinan un montaje más o menos complejo, en función de los mismos, con sus ventajas y desventajas. En esta experiencia se decidió realizar un montaje más complejo, en el que se utilizó un proyector como proyección de luz y una sábana donde proyectarla. Los motivos que condicionaron la elección de los mismos fueron las posibilidades que ofrecía el espacio a utilizar, siendo: una sala diáfana, muy próxima a las aulas de infantil, con persianas para evitar la entrada de luz, y con opciones óptimas para sujetar la tela de lado a lado. La preparación de las actividades de aprendizaje supuso un montaje más extendido en el tiempo, ya que al usar un proyector (con el fin de que la sombra se viera más nítida) era preciso conectarlo a un ordenador que tenía que disponer en su pantalla principal de una diapositiva en blanco con el fin de proyectar una luz blanca.

SESIÓN	
Objetivos	
<b>Asamblea inicial y verbalización</b>	Introducir el contenido del teatro de sombras corporales. Establecer las normas de funcionamiento.
<p><b>Organización:</b> dos grupos (actores y espectadores).</p> <p><b>Organización espacial:</b> el foco de luz (proyector) se coloca en el suelo, cerca de la pared y la tela a unos 8 metros. Los que actúan se colocan entre el foco y la tela, distribuidos en dos bancos enfrentados. Los espectadores se sitúan al otro lado de la tela sentados en el suelo.</p> <p><b>Diálogo:</b> se explica al alumnado que con motivo de la celebración de la XVII Semana Intercultural, centrada concretamente en el trabajo de las diferentes culturas que conviven en el centro y en el pueblo, se va a realizar una sesión utilizando el teatro de sombras corporales.</p> <p><b>¿Conoces tu sombra?:</b> un grupo empieza por el rol de actor o actriz y el otro por el rol de espectador o espectadora. Se les explica que van a bailar ritmos de diferentes culturas (rol de actor) y sus pares observan los movimientos que genera su sombra (rol de espectador).</p>	
 <p style="text-align: center;"><b>Representación gráfica</b></p>	
Objetivos	
<b>Momento de actividad motriz a través de danza libre y percepción del ritmo</b>	Experimentar el rol actor y de espectador. Identificar las sombras de los compañeros. Desarrollar el movimiento expresivo y creativo a través de los ritmos de diferentes culturas y las sombras corporales.



Cifo Izquierdo, M. I. y Ureña Ortín, N. (2022). El teatro de sombras corporales como recurso didáctico para el trabajo de la expresión corporal y la interculturalidad en Educación Infantil. *Didacticæ*, (12), 107-123. <https://doi.org/10.1344/did.2022.12.107-123>

**Organización:** dos grupos (actores y espectadores).

**Organización espacial:** el foco de luz (proyector) se coloca en el suelo, cerca de la pared y la tela a unos 8 metros. El grupo actor se dispone entre la luz y la tela y el grupo espectador al otro lado de la tela.

**Quién es quién:** los miembros de este grupo van saliendo de uno en uno, caminando y bailando hasta la sábana y los espectadores tienen que adivinar de quién se trata. De fondo suenan canciones populares de la cultura árabe, gitana y murciana. El alumnado tiene que estar bailando hasta que sus compañeros reconozcan su sombra. Cuando hayan salido todos, cambian los roles. Los espectadores pasan a actuar y viceversa.

**Representación gráfica**



**Objetivos**

Experimentar el rol de actor y de espectador.

**Momento de actividad motriz a través de danza libre y percepción del ritmo**

Identificar las sombras de los pares y los colores que los acompañan.

Desarrollar el movimiento expresivo y creativo a través de los ritmos de diferentes culturas y las sombras corporales.

**Organización:** en dos grandes grupos, uno cumplirá el rol de actor y el otro grupo el rol de espectador.

**Organización espacial:** el foco de luz (proyector) se coloca en el suelo, cerca de la pared y la tela a unos 8 metros. El grupo actor se dispondrá entre la luz y la tela y el grupo espectador al otro lado de la tela.

**Color, color:** cada alumno recibirá una hoja de papel celofán de un color en concreto (rojo, amarillo, verde, etc.). Saldrán de uno en uno bailando hasta la sábana y moviendo el papel al ritmo de la música. Los espectadores tendrán que observar de quién es la sombra y además indicar el color del papel que lleva el compañero. De fondo sonarán canciones populares de la cultura árabe, gitana y murciana. El que baila tendrá que estar bailando y moviendo el papel celofán hasta que sus pares reconozcan su sombra y el color. Cuando hayan salido todos, cambiarán los roles. Los espectadores pasan a ser actores y viceversa.

**Representación gráfica**



**Objetivo**

**Asamblea final, reflexión y evaluación formativa y compartida**

Conocer el grado de aprendizaje y de satisfacción e insatisfacción del alumnado.

**Organización:** en gran grupo.

**Organización espacial:** el alumnado se sitúa al otro lado de la tela sentados en el suelo.

**Reflexión e interiorización:** se dialoga sobre las propuestas realizadas y sobre lo aprendido.

**“El tendero de los deseos”:** se le entrega a cada participante una hoja y un rotulador para que dibujen lo que más le haya gustado de las actividades planteadas. Una vez que terminen sus dibujos de forma grupal comentan qué significado tiene y lo cuelgan en “El tendero de los deseos” con una pinza que lleva su nombre. A continuación, se le entrega otra pinza a cada niño o niña con su nombre para que la pongan en aquel dibujo de los compañeros que represente algo que también les haya gustado a ellos. Por último, se les pedirá que dibujen en otra hoja lo que menos le haya gustado de las actividades planteadas y se repite el mismo proceso.

**Representación gráfica**



Tabla 3. Propuesta de intervención semana intercultural a través del teatro de sombras corporales.

## 2.2 Sistema de evaluación

En la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje se llevó a cabo la técnica de investigación-acción de observación directa y participante, para valorar la motivación y el disfrute del alumnado al expresar y bailar diferentes ritmos a través del teatro de sombras corporales. En este sentido, García-Herranz y López-Pastor (2015) indican que los sistemas de investigación-acción nos permiten reconducir continuamente el propio proceso de enseñanza-aprendizaje de una forma sistemática y rigurosa, aprendiendo de los errores y los aciertos. El principal instrumento para la recogida de datos, tanto para el aprendizaje del alumnado como del proceso de enseñanza-aprendizaje, fue el registro anecdótico (Figura 1).

Fecha	Curso	Descripción del hecho/situación	Análisis/interpretación	Alternativas

Figura 1. Registro anecdótico.

Además, en la evaluación del aprendizaje del alumnado, se utilizó la técnica de las grabaciones en video y las fotografías durante la experiencia práctica. El diario de la maestra (Figura 2) se utilizó a modo de narrado de la sesión para facilitar una posterior reflexión sobre lo sucedido, ayudando a realizar una autoevaluación docente.

<b>Fecha: 23-03-2018</b>	<b>Curso: 3 años</b>	<b>Centro: CEIP Profesor Enrique Tierno</b>	<b>XVII Semana Intercultural</b>
<b>Teatro de sombras corporales en Infantil</b>			

Figura 2. Registro anecdótico.

Igualmente, para la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje y en este caso con participación del estudiante, se utilizó el instrumento "El tendero de los deseos" (García-Herranz, 2019; García-Herranz y López-Pastor, 2015; Pascual-Arias et al., 2019) para percibir el grado de satisfacción e insatisfacción de la actividad puntual realizada. Para ello se le pidió al alumnado dibujar en un folio (tantas veces como haga falta) lo que más les ha gustado de la experiencia para colgarlo posteriormente con una pinza con su nombre en el "tendero de los deseos" (una cuerda colgada de un lado a otro de la clase). Una vez todos colgaron su deseo se estableció un diálogo donde explicaron sus dibujos y se les dio más pinzas para que las pusieran en aquellos deseos de sus compañeros con los que también estuvieran de acuerdo.

En la Tabla 4 se presentan las principales técnicas e instrumentos de recogida de datos utilizados para evaluar los resultados alcanzados tanto en el proceso de enseñanza-aprendizaje como en el de aprendizaje del alumnado.

<b>Técnicas</b>	<b>Instrumentos</b>	<b>Uso formativo</b>
Observación directa y participante	Registro anecdótico	Proceso de enseñanza-aprendizaje Aprendizaje del alumno
Filmaciones y fotografías	Cámara de vídeo Móvil	Aprendizaje del alumno
Observación directa y sistemática	"El tendero de los deseos"	Proceso de enseñanza-aprendizaje
Observación participante	Diario	Intervención docente

Tabla 4. Técnicas e instrumentos de recogida de datos empleados.

### 3. Resultados

Atendiendo al primer objetivo planteado en esta experiencia basado en conocer las posibilidades que ofrece el teatro de sombras corporales en el trabajo de EI, se observó que este recurso incitó al alumnado a participar. Al principio "los alumnos quedaron sorprendidos al entrar a clase y ver el montaje" (registro anecdótico 23/03/2018). En la práctica expresiva "quién es quién", "algunos alumnos quedaron bloqueados cuando vieron su sombra proyectada en la tela" (registro anecdótico 23/03/2018). Sin embargo, en la práctica expresiva "color, color", "los alumnos con ciertos bloqueos empezaron a bailar al ritmo de las diferentes canciones populares de las culturas árabe, gitana y murciana" (registro anecdótico 23/03/2018). Todo el alumnado participó adoptando tanto el rol de actor y el rol de espectador. Solo se dio el caso de un alumno de la clase de 5 años que no quiso participar como actor y adoptó el rol de espectador durante toda la práctica. A través del mismo, se pudieron trabajar las danzas y los ritmos de las diferentes culturas en los tres cursos. Además, "lo hicieron de forma libre y espontánea" (diario 23/03/2018), ya que en ningún momento se les pidió que imitaran otras secuencias de movimientos, sino que lo hicieran en función de lo que la música les transmitiera.

En relación al segundo objetivo, basado en trabajar la interculturalidad a través del ritmo y la danza como contenidos de expresión corporal en la Educación Física Infantil, se puede señalar que las prácticas motrices expresivas diseñadas desarrollaron los objetivos propuestos. El teatro de sombras corporales permitió albergar contenidos de diferentes áreas. La interculturalidad, las danzas y el ritmo, "se pudieron trabajar de forma global e interdisciplinar" (diario 23/03/2018).

En base al tercer objetivo que consistió en analizar las ventajas y desventajas de la evaluación final a través de "El tendero de los deseos" en EI es necesario indicar que con ningún grupo dio tiempo a realizar "El tendero de los deseos" por completo. Solo se realizó para conocer el grado de satisfacción (Figura 3). Además, no se reflexionó sobre los dibujos realizados por el alumnado y tampoco pusieron pinzas en aquellos dibujos de los compañeros que representarían algo que también les hubiera gustado a ellos. No se pudo conocer el grado de insatisfacción de las prácticas expresivas diseñadas.



Figura 3. Tendero de los deseos de 3 años.

En el grupo de 3 años, de los 13 participantes, solo uno fue capaz de dibujar lo que más le había gustado de la experiencia, el resto dibujaron cosas relacionadas con sus rutinas (Figuras 4 y 5). En la Figura 6, se pudo observar el dibujo que realizó un alumno para representar su grado de satisfacción con la experiencia llevada a cabo. En ella, el alumno dibuja la tela y a su vez a sí mismo y su sombra. En el dibujo se pudo analizar que el alumno fue consciente de que en la tela no se veía a sí mismo como tal, sino una la silueta o sombra generada por su cara.



Figura 4. Alumno 1 de 3 años.

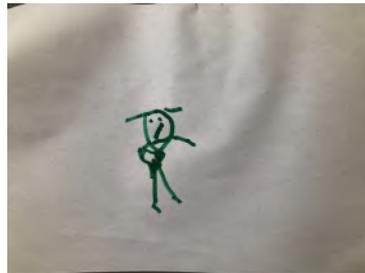


Figura 5. Alumno 2 de 3 años.



Figura 6. Alumno 3 de 3 años.

En el grupo de 4 años, participaron un total de 18 alumnos y alumnas, de los cuales 9 realizaron dibujos relacionados con la experiencia realizada y otros 9 realizaron dibujos sobre sus rutinas. Además, dos fueron capaces de dibujar sus sombras para representar su grado de satisfacción en práctica realizada (Figuras 7 y 8). Hubo un caso concreto en el que una alumna fue capaz de representar su sombra por el efecto de la luz (Figura 8). En la Figura 9, se pudo observar que el alumno representó su grado de satisfacción al dibujar uno de los materiales utilizados en la actividad puntual, el papel celofán azul.

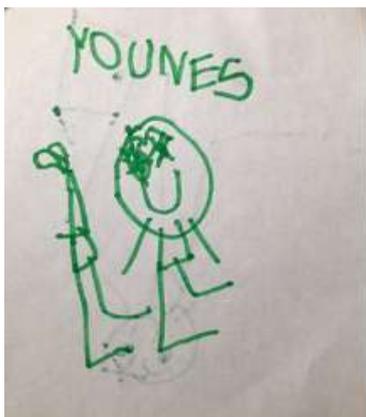


Figura 7. Alumno 1 de 4 años.



Figura 8. Alumno 2 de 4 años.



Figura 9. Alumno 3 de 4 años.

En el grupo de 5 años, los 21 participantes relacionaron su grado de satisfacción con la actividad práctica y algunos también lo hicieron con sus rutinas (Figuras 10, 11 y 12). En todos los dibujos se observó que el grado de satisfacción estuvo marcado por los materiales utilizados (tela y papel celofán) y por las sombras generadas. En cambio, en ningún caso dibujaron el foco de luz.



Figura 10. Alumno 1 de 5 años.



Figura 11. Alumno 2 de 5 años.



Figura 12. Alumno 3 de 5 años.

#### 4. Discusión

El primer objetivo trató de conocer las posibilidades que ofrece el teatro de sombras corporales en el trabajo de EI. El análisis de los resultados permite afirmar que el teatro de sombras corporales ofrece multitud de posibilidades en el trabajo de EI. Gran parte del alumnado no entendía la práctica por no dominar el idioma, sobre todo si tenían 3 años o acababan de incorporarse al sistema educativo. Sin embargo, al tratarse de un trabajo expresivo, donde se convierte en protagonista la comunicación no verbal y lenguaje corporal, y donde el lenguaje verbal no es indispensable, se permite al alumnado participar, expresarse, conocerse y conocer a los demás. Por este motivo, Gil y Gutiérrez (2005) consideran que el trabajo de la Expresión Corporal cobra especial relevancia en el currículo de EI, pues a estas edades todavía no se es capaz de expresarse y comunicar eficazmente a través del lenguaje verbal. De hecho, aunque el alumnado mostró cierta inseguridad al inicio de la experiencia, pudiendo ser debido a la novedad del recurso, a las dificultades de crear y expresar y a la vergüenza vivenciada (Pérez-Pueyo y Casado, 2011), todos acabaron participando y se integraron en desarrollo de la experiencia. La causa pudo estar en la realización de un trabajo nuevo para todos y todas, donde el alumnado experimentaba el mismo nivel de partida que el resto de los compañeros (Pallarés et al., 2014), además pudieron darse cuenta que la práctica expresiva exigida no requería de una técnica en su ejecución (López-Villar y Canales, 2007), sino de una vivencia creativa y espontánea, donde importaba más el disfrute y la expresión corporal característica personal. Además, también destacó la participación del alumnado más tímido, resultados que coinciden con los de Pallarés et al. (2014) ya que consiguieron integrar al alumnado más vergonzoso en una experiencia realizada con el teatro de sombras corporales en infantil. Según López-Villar y Canales (2007) al existir una tela entre los actores y actrices y los espectadores y espectadoras, el alumnado puede convertir la inseguridad en seguridad.

Otra de las posibilidades que ha ofrecido el teatro de sombras corporales a esta experiencia ha sido el trabajo globalizado e interdisciplinar, donde podían tener cabida contenidos como el ritmo, la danza y la interculturalidad, y es que como afirma Martín y López-Pastor (2007) aunque el teatro de sombras corporales puede aparentar posibilidades limitadas en EI, lo evidente es que ofrece múltiples opciones didácticas. Por tanto, en relación al segundo objetivo que trató de trabajar la interculturalidad a través del ritmo y la danza como contenidos de expresión corporal en la Educación Física Infantil, se puede afirmar que el teatro de sombras corporales es un buen escenario para trabajar de forma global e interdisciplinar los



contenidos de la interculturalidad, el ritmo y la danza. Considerando a autores como Herranz y López-Pastor (2015), Iglesias y López-Pastor (2003) y Pérez et al. (2012), el teatro de sombras corporales permite un trabajo global e interdisciplinar entre áreas de conocimiento, como, por ejemplo, el espacio y el tiempo, el teatro, la multiculturalidad, etc.

Por último, el tercer objetivo planteado analizó las ventajas y desventajas de la evaluación final a través del "El tendero de los deseos" en EI. En actividades puntuales, no es viable utilizar el "El tendero de los deseos" como evaluación formativa y compartida. García-Herranz y López-Pastor (2015) señalan que el alumnado de 0-6 años, presenta alta capacidad para realizar este tipo de evaluación, pero cuando se plantea de forma continua permitiendo que el alumno vaya adquiriendo autonomía, responsabilidad y compromiso. Sin embargo, en esta actividad puntual, el alumnado no tenía experiencia previa sobre el instrumento de evaluación utilizada y nos llevó más tiempo del planificado. En las sesiones de EF debe primar el tiempo de actividad motriz frente al de reflexión y el desarrollar de forma completa el "El tendero de los deseos" puede hacer que se pierda de vista el objetivo motor de las prácticas expresivas. Además, ese día había programadas más actividades complementarias a la XVII Semana Intercultural y hubo que acortar el tiempo de sesión de 45 a 30 minutos por grupo.

Otra desventaja es que, al no realizar el diálogo, ni el grado de insatisfacción, quedó mucha información sin recoger. Sin embargo, los datos recogidos sobre el grado de satisfacción, permitieron obtener más información con respecto a las posibilidades que ofrece el teatro de sombras corporales y al trabajo global de los contenidos planteados. En algunos dibujos se detectaron aspectos y técnicas específicas que caracterizan el teatro de sombras corporales (Pallarés et al., 2014) y que no se abordaron en la experiencia planteada. Entre ellos, destaca el efecto de la luz y la sombra, las dimensiones grande y pequeña, las sombras negras y de colores, etc. Por ejemplo, el hecho de que un alumno o alumna dibujara el papel celofán muestra que se percató de que su sombra era negra y la de sus pares también, no había diferencias. Solo al utilizar el papel celofán había cambios en el color de la sombra. Al no ser un objetivo de este trabajo, no se consideró y se abordó cuando surgió por parte del alumnado, pero nos indica que aún queda mucho por investigar sobre las posibilidades que tiene este recurso entre áreas de conocimiento.

## Conclusiones

El primer objetivo se basó en conocer las posibilidades que ofrece el teatro de sombras corporales en el trabajo de EI. La conclusión extraída es que teatro de sombras corporales es un excelente recurso didáctico para trabajar en EI. Se trata de un recurso novedoso, motivante, que invita a participar. Permite el trabajo de la interculturalidad y el desarrollo de los contenidos de expresión corporal desde la espontaneidad y la creatividad.

Con respecto al segundo objetivo de estudio, que consistió en trabajar la interculturalidad a través del ritmo y la danza como contenidos de expresión corporal en la Educación Física Infantil, se puede concluir que, a la hora de planificar tareas o actividades motrices expresivas, si los docentes buscan trabajar la interculturalidad podrían hacerlo de forma globalizada e interdisciplinar con el ritmo y la danza, ya que éstos se pueden proyectar desde las diferentes culturas.



Por último, en relación al análisis de las ventajas y desventajas de la evaluación final a través de "El tendero de los deseos" en EI, la conclusión extraída es que es posible en EI una evaluación formativa y compartida entre el alumnado, pero debería plantearse como un trabajo continuo y rutinario y no como una evaluación para un momento puntual. En el caso de que se plantee para un momento puntual debería adaptarse y no desarrollarse por completo, para aprovechar el máximo tiempo de compromiso motor.

Los equipos docentes de EI deben tomar conciencia de las posibilidades que ofrece el teatro de sombras corporales como recurso didáctico. Permite que alumnado de diferentes culturas pueda ser protagonistas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y utilicen su cuerpo como medio de expresión y comunicación. Lo que es evidente tras la realización de esta experiencia es la necesidad de seguir conociendo las posibilidades didácticas que ofrece el recurso del teatro de sombras corporales. El presente estudio cuenta con la principal limitación de no poder generalizar los resultados obtenidos. Por lo que resulta necesario extender la experiencia a otros centros educativos. Además, resultaría interesante conocer las posibilidades didácticas del teatro de sombras corporales no solo como recurso didáctico puntual, sino como medio en diferentes proyectos o centros de interés.

## Referencias

- Bucek, L. (1992). Constructing a child-centered dance curriculum. *The Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 63(9), 39-42. <https://doi.org/h6fw>
- Castañer, M. (2000). *Expresión Corporal y Danza*. Inde.
- Cifo, M. I. (2016). *Actividades Físicas Expresivas*. Diego Marín.
- Decreto 254/2008, de 1 de agosto, por el que se establece el currículo del Segundo Ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. *Boletín Oficial de la Región de Murcia*, 182, de 6 de agosto de 2008, pp. 24960-24973.
- García-Ruso, H. M. (1997). *La danza en la escuela*. Inde.
- García-Herranz, S., y López-Pastor, V. M. (2015). Evaluación Formativa y Compartida en Educación Infantil. Revisión de una Experiencia Didáctica. *Qualitative Research in Education*, 4(3), 269-298. <https://doi.org/h6fx>
- García-Herranz, S. (2019). Experiencia de éxito en evaluación formativa y compartida en el 1º curso del 2º ciclo de educación infantil: sentar las bases desde edades tempranas. *Infancia, Educación y Aprendizaje (IEYA)*, 2(5), 137-142. <https://doi.org/h6fz>
- Gil, P., Contreras, O. R., Gómez, S., y Gómez, I. (2008). Justificación de la educación física en la educación infantil. *Revista Educación y Educadores*, 2(11), 159-177. <https://bit.ly/3cO6Do2>
- Gil, P., y Gutiérrez, D. (2005). *Expresión Corporal y Educación Infantil*. Sevilla: Wanceulen.
- Herranz, A., y López-Pastor, V. M. (2015). La expresión corporal en educación infantil. *La Peonza: Revista de Educación Física para la Paz*, 10, 23-44. <https://bit.ly/3Jb22bP>
- Iglesias, P., y López-Pastor, V. M. (2003). Unidad didáctica interdisciplinar: Teatro de sombras y multiculturalidad en educación física. Intentando avanzar hacia la integración de las minorías étnicas a través del área de educación física. *La Peonza: Revista de Educación Física para la Paz*, 3, 18-24.
- Lamour, H. (1985). *Pédagogie du rythme*. Revue EPS.
- López-Villar, C., y Canales, I. (2007). El teatro de sombras en educación física. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, 23, 113-119. <https://bit.ly/3z7rLNK>



- López-Pastor, V. M. (Coord.) (2006). Una forma de entender y trabajar la motricidad en Educación Infantil: el Seminario de la E.U de Magisterio de Segovia. Planteamientos básicos. *Revista La Peonza*, 1, 3-7.
- McMillan, J. H., y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa. Una introducción conceptual*. Pearson.
- Martín, M. I., y López-Pastor, V. M. (2007). Teatro de sombras en educación infantil: un proyecto para el festival de Navidad. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 12, 45-50. <https://doi.org/h6f2>
- Martín, S., Cabañas, M. L., y Gómez-Escalonilla, J. J. (2005). *El teatro de sombras en la escuela*. Wanceulen.
- Molina, M., y López-Pastor, V. M. (2017). Educación física y aprendizaje globalizado en educación infantil: evaluación de una experiencia. *Didáctica*, (2), 89-104. <https://doi.org/h6f3>
- Ortiz, M. M. (2002). Expresión corporal. *Una propuesta didáctica para el profesorado de Educación Física*. Grupo Editorial Universitario.
- Pallarés, C., López-Pastor, V. M., y Bermejo, A. (2014). Teatro de sombras, diseño y puesta en práctica de una unidad didáctica en educación infantil. *La Peonza: Revista de Educación Física para la paz*, 9, 63-71.
- Pascual-Arias, C., García-Herranz, S., y López-Pastor, V. M. (2019). ¿Qué quieren los niños y niñas de Educación Infantil? El papel de la evaluación formativa y compartida en su derecho a decidir. *Cultura y Educación*, 31(4), 9-15. <https://doi.org/h6f4>
- Pérez-Pueyo A., y Casado, O. (2011). Luces... Sombras... ¡Acción! *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, 37, 100-109. <https://bit.ly/3Bu3oOJ>
- Pérez-Pueyo, A., Casado, O., Heras, C., Casanova, P., Herrán, I., y Feito, J. (2010). *A la luz de las sombras. Una propuesta diferente en el marco del estilo actitudinal*. CEP.
- Pérez, R., Calvo, Á., y García, I. (2012): Una metodología para la expresión corporal actual en el ámbito educativo y recreativo. *EmásF, Revista Digital de Educación Física*, 14, 39-51. <https://bit.ly/3PHIdvj>
- Pérez, R., Haro, M., y Fuentes, A. (2012). *Teatrée e improvisalo. El teatro la improvisación, el teatro de sombras y luces negras en la expresión corporal educativa y recreativa*. Editorial MAD S.L.
- Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil. *Boletín Oficial del Estado*, 4, de 4 de enero de 2007, pp. 474-482.
- Schinca, M. P. (2000). *Expresión corporal. Técnica y expresión del movimiento*. Praxis.
- Trujillo, F. (2010). Aspectos socioculturales de los bailes de salón y ritmos latinos en el desarrollo de la expresión corporal. *Trances*, 2(3), 165-181. <https://bit.ly/3zFomY3>
- Vaca, M. J. (2000). Reflexiones en torno a las posibilidades educativas del tratamiento pedagógico de lo corporal en el segundo ciclo de educación infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 37, 103-120. <https://bit.ly/3bgwNj5>



## “How can I include them?” Teaching pupils with visual impairment in the inclusive music classroom

Received: 16/08/2021 | Reviewed: 15/09/2021 | Accepted: 23/11/2021 | Published: 01/10/2022



**Ángela PINO**

Universitat Autònoma de Barcelona

angelamaria.pino@uab.cat

<https://orcid.org/0000-0001-5947-5578>



**Carla RODRÍGUEZ ROSSELL**

Universitat Autònoma de Barcelona

carlarodriguezrossell@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-4299-6849>



**Laia VILADOT**

Universitat Autònoma de Barcelona

laia.viladot@uab.cat

<https://orcid.org/0000-0002-4962-141X>

**Abstract:** In most cases, music teachers lack specific strategies to give an appropriate response to the educational needs of students with visual impairments. Taking into account the need to find new approaches that are helpful for music teachers to go through the many challenges of inclusion, this article explores the potential that active music methods may have in the inclusive music education of students with visual disabilities. This exploratory study uses qualitative content analysis in combination with a case study method, intending to contrast the resources found in three active music methods (Ward’s, Dalcroze’s, and Suzuki’s) with the real experience of a music teacher. Results include ten resources which promote learning for all students along with the description of how the teacher used them in real life, examples and guidelines to be applied in the music classroom. Conclusions show that the pedagogies analyzed offer a wide range of opportunities for multi-sensory learning through the resources presented –which can also be transferred to other music pedagogies–, and confirm that active music methods facilitate inclusion in environments where students with visual disabilities are present.

**Keywords:** music pedagogies; visual impairment; inclusion; teaching resources; inclusive strategies.

**“COM PUC INCLOURE’LS?”: ENSENYAR A ALUMNAT AMB DIFICULTATS VISUALS A L’AULA DE MÚSICA INCLUSIVA**

**Resum:** En la majoria dels casos, el professorat de música no acostuma a tenir estratègies que li permetin respondre a les necessitats educatives específiques de l’estudiantat amb discapacitat visual. Tenint en compte la necessitat de trobar noves estratègies que permetin al professorat enfrontar-



se al repte de la inclusió, aquest article explora el potencial que poden tenir les pedagogies actives d'educació musical en l'educació musical inclusiva d'estudiantat amb limitacions visuals. Aquest estudi exploratori combina l'anàlisi qualitativa de contingut amb un estudi de cas per contrastar els recursos trobats en tres pedagogies actives (Ward, Dalcroze i Suzuki) i l'experiència real d'una professora. Els resultats inclouen deu recursos que afavoreixen l'aprenentatge de tot l'alumnat juntament amb la descripció de com foren usats per la professora, a més d'exemples i orientacions per ser aplicats a l'aula. Les conclusions mostren que les pedagogies analitzades ofereixen una gran varietat d'oportunitats d'aprenentatge multisensorial a través dels recursos presentats (que, a la vegada, poden transferir-se a altres pedagogies musicals), i confirmen que les pedagogies musicals actives faciliten la inclusió en contextos amb alumnat amb discapacitat visual.

**Paraules clau:** pedagogies musicals; discapacitat visual; inclusió; recursos pedagògics; estratègies inclusives.

### **“¿CÓMO PUEDO INCLUIRLOS?”: ENSEÑAR A ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD VISUAL EN EL AULA DE MÚSICA INCLUSIVA**

**Resumen:** En la mayoría de los casos, el profesorado de música no suele contar con estrategias que le permitan dar respuesta a las necesidades educativas específicas del estudiantado con discapacidad visual. Teniendo en cuenta la necesidad de encontrar nuevas estrategias que permitan al profesorado enfrentar el reto de la inclusión, este artículo explora el potencial que las pedagogías activas de educación musical pueden tener en la educación musical inclusiva de estudiantes con limitaciones visuales. Este estudio exploratorio emplea el análisis cualitativo de contenido en combinación con un estudio de caso para contrastar los recursos encontrados en tres pedagogías activas (Ward, Dalcroze, y Suzuki) y la experiencia real de una profesora. Los resultados incluyen diez recursos que favorecen el aprendizaje de todo el alumnado junto con la descripción de cómo fueron empleados por la profesora, además de ejemplos y orientaciones para ser aplicados en el aula. Las conclusiones muestran que las pedagogías analizadas ofrecen una gran variedad de oportunidades de aprendizaje multisensorial a través de los recursos presentados (que a su vez pueden ser transferidos a otras pedagogías musicales), y confirman que las pedagogías musicales activas facilitan la inclusión en contextos con estudiantes con discapacidad visual.

**Palabras clave:** pedagogías musicales; discapacidad visual; inclusión; recursos pedagógicos; estrategias inclusivas.

## **Introducción**

For the past decades, schools have become more diverse when it comes to children's capacities and abilities, given the growth of the idea of an inclusive education. This idea has reached the educational music context and thus the need of didactic tools and resources for the inclusive music classroom. Nonetheless, the evolution in the conception of education is occurring at such a fast rhythm that the teachers' training can -in most cases- not be enough to adapt to these changes nor give the appropriate response to the educational needs of students with visual impairment (Pino, 2022). Considering that inclusive education involves a process that is concerned with the removal of barriers within the classroom (Ainscow, 2020) and given the need



to find new approaches that are helpful for music teachers to go through the many challenges of inclusion, this article explores the potential that the well-established 20th Century pedagogical music methods may have in the inclusive music education of students with visual disabilities.

Achieving inclusive music education for pupils with visual impairment does not require implementing a different program in comparison to sighted students (Sánchez & Muñoz, 2020). Instead, it implies having effective teaching resources and guidelines on how to cope with visual impairment (McDowell, 2010). According to researchers in this field, teaching resources should involve inclusive strategies, specialized materials, and adaptations (Baker & Green, 2016, 2017; Chaves, 2013; Pino & Viladot, 2019; Sánchez & Muñoz, 2020). Some authors agree on the importance to develop the braille music-reading (Coates, 2010; Park, 2014; Chaves, 2014; Baker, 2014), and while we are aware that this is a controversial issue that generates a lot of debate in this discipline, it should be noted that music notation is not the only way to learn music. Hence, we are on the side of authors such as Baker and Green (2017) and Pino and Viladot (2019), who agree that ideal music education for all students (sighted or with visual impairments) would surely include learning how to play both by ear and from a score (e.g. braille music, large-print formats, talking scores, etc) with no pressure to pursuing one method only.

Inclusive music education means anticipating the needs of all possible students who might attend the school (McCord, 2017), paying special attention to the procedures of music teaching that guarantees the presence, participation and learning of all the students in mainstream settings (Díaz & Moliner, 2020). Thus, according to Thompson (1999), music educators should become aware of the multiple possibilities they have and must provide a greater number of hands-on activities, multi-sensory experiences, repetition and practice to ensure successful learning for all students. Accordingly, *active methodologies* engage students in the learning process through activities in the classroom, instead of passively listening to the teacher (Freeman et al., 2014), and offer a wide range of learning possibilities to students (Farrés, 2021). Supporting this idea, Obaid (2013) claims that activities that harness all the senses are an excellent way to include learners with disabilities.

In the field of music education, recent studies have been done on how the well-established 20th Century pedagogical music methods – also called *active music education methods* (Aycan, 2018) – can support inclusive music teaching for students with special educational needs (Salmon, 2016; Sutela et al., 2016; Habron, 2014). These pedagogies (i.e. Kodály, 1965; Ward & Perkins, 1920; Willems, 1954; Jaques-Dalcroze, 1912; Suzuki, 1983, Orff & Keetman, 1950) contain multi-sensory resources that may be combined to support individuals permanent learning (Aycan, 2018), giving freedom to teachers to choose which method could be used according to the possibilities of the students. According to Rau et al. (2020), *multi-sensory* approaches have been proved to be more effective than unisensory learning. These approaches, which answer to the fourth principle of Universal Design (Centre for Universal Design, 1997), allow to communicate necessary information by giving students the opportunity to learn from not only visual but also auditory, kinesthetic and tactile information (Rau et al., 2020), making learning richer and more motivating for students (Obaid, 2013).

Jaques-Dalcroze (1930) exposed the benefits that active music pedagogies may have with people with visual impairments, pointing out orientations for their tactile sensibility and auditory faculties in relation to space and muscular sense. Active music pedagogies, when used with students with visual disabilities, help to interiorize theoretical concepts and to develop



harmony, melodic and rhythmic notions (Hermosín, 2019). Therefore, considering that effective music methods are required to improve music education systems (Türkmen & Göncü, 2018), it becomes apparent that the multi-sensory resources found in these well-established music pedagogies need to be considered in music teachers' training. With that in mind, we pose the following question: which multi-sensory resources, drawn from the active music education methods, can a music teacher use in order to include and involve students with visual disabilities inside the music classroom?

Some of the resources presented in this article take sight as a natural part of the musical learning within a mainstream music classroom. Nonetheless, it should be reminded that sight can be combined and even replaced with other ways of music learning such as listening, singing, moving, and using tactile approaches. Consequently, in this study our focus is placed specially on experiential learning. All in all, the greater the variety of resources is, the more inclusive the classes will be (Thompson, 1999).

The purpose of this paper is to contrast the experience of a music teacher with the multi-sensory resources found in the active music pedagogies, describing how they were used to teach a blind student in an inclusive way, and providing examples for real application. This is an exploratory study that forms part of a larger project that proposes to acknowledge the key aspects that should be taken into account in the music teacher training in the context of inclusive music education for students with visual impairments. Therefore, in this article, our ultimate goal is to provide useful and applicable orientations taken from an experienced teacher and from three analysed music pedagogies, so they can be applied by music educators in their day-to-day classrooms to work inclusively with groups where pupils with visual disabilities are present.

## 1. Method

This study involved an analysis of three well-established music pedagogies and their comparison with the real case of an experienced music teacher who used these pedagogies for 14 years with a student who was blind. To meet the aforesaid objective, a qualitative content analysis (Mayring, 2000) was performed in combination with a case study (Stake, 1994; Yin, 2003) in four stages that are explained below. The information was gathered through a document examination and an interview.

### 1.1 The music pedagogies

An exploratory review was carried out of three compilation documents (Díaz & Giráldez, 2007; Fontelles, 2021; Martí, 2016), seeking the points in common among the characteristics of the 20th Century well-established music pedagogies. *Musical Methodologies* (Fontelles, 2021) is a document where the most relevant and influential methodologies of the 20th and 21st centuries appear, describing the most remarkable features and traits of each music method. *Aprendizaje musical para niños: metodologías y sistemas pedagógicos de la didáctica musical* (Martí, 2016) is a book in which the essential features of the main music teaching pedagogies are explained, together with their educational advantages for children's learning. The book *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical: una selección de autores relevantes* (Díaz & Giráldez, 2007) is a compilation of writings of the most relevant 20th Century music education



pedagogues and researchers, which includes a comprehensive overview of the main theoretical and methodological contributions of each pedagogical approach. Also, in order to gain more in-depth knowledge about the music methods, the review included the original books of some of the most relevant music education pedagogues of the 20th Century (Jaques-Dalcroze, 1912; Kodály, 1965; Orff & Keetman, 1950; Suzuki, 1983; Ward & Perkins, 1920; Willems, 1954).

For this review, three pedagogies were chosen regarding the possibilities they present: Ward's, Dalcroze's and Suzuki's (see Table 1). During the selection process, it was taken into consideration the pedagogies' core objectives, the diversity of resources they use (i.e. visual or sensory resources) and how they approach music learning (e.g. reading music scores, listening to music or moving along to it, etc). The final decision to choose these pedagogies was based on the fact that they do not necessarily involve the use of musical notation during the learning process, and they defend that music should be learned involving elements such as movement, audition and singing. Also, they use a great number of senses to achieve the desired objectives, which can make an alternative for music teachers to work in inclusive contexts with pupils with visual impairments.

	WARD	DALCROZE	SUZUKI
<b>CORE OBJECTIVES</b>	To extend musical education to all students in the compulsory education.	To develop physically, socially, affectively and intellectually.  To find autonomy and wellness.	To bring Music education to kindergarten.  To the musical capacity of children.
<b>RESOURCES AND APPROACH</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Vocal and auditory formation are possible thanks to the imitation of the teacher and later reflection and practice.</li> <li>The learning takes place through repetitive audition.</li> <li>Auditory learning can be evaluated through melodic dictations (written or oral).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Through body movement, pupils create a base for the learning of multiple musical elements</li> <li>The learning involves both improvisation and teacher guidance.</li> <li>Group lessons allow socialisation, integration, adaptation and learning through imitation.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Students learn by imitation.</li> <li>They learn through trial and error, and they feel how their muscles move, through which they acquire some muscular memory.</li> <li>Repetition is basic for the learning.</li> </ul>

Table 1. The chosen music pedagogies and their main characteristics.

## 1.2 The experienced teacher

The experience of a teacher was collected through a semi-structured interview, to see the real use of the methodologies from the perspective of a music teacher in a regular primary school in Catalonia (Spain). Before the interview, the teacher was informed that her answers would be part of a study and that the collected information would be treated anonymously. The interview was designed to learn about the teacher's experience using these pedagogies with a student with visual impairment and to gather the procedures used in day-to-day classroom activities. She was asked what resources she relied on to answer the specific needs of the visually impaired student, what adaptations she had to apply to the active music methods to work

with this group, what specific actions she made to include the blind student when using the different active music methods, what were the objectives established for this student to achieve in comparison to his peers, and how frequently was used sight, hearing and movement with this group. The interview was audio-recorded, lasted 42 minutes and was transcribed.

This teacher had the experience of teaching a student with a visual impairment from the age of 3 and until he turned 17. The student was blind and had no additional disabilities. The teacher had a university degree in Teaching and Pedagogy with a specialization in Music. She took several courses of the mentioned 20th Century music pedagogies including Orff's method, Suzuki's method and a variant of Dalcroze's method in Catalonia (Joan Llongueras' method). All this knowledge provided her with a wide range of resources to use in the classroom, that she could put into practice with the boy who was blind, as well as with his classmates. Moreover, both the teacher and the student were trained in braille music and the student was able to write and read music scores.

## 2. Data analysis and results

The analysis was divided into two parts. First, based on the data found within the mentioned documents, a qualitative content analysis (Mayring, 2000) of the chosen pedagogies was done to see if these could give useful resources to teachers for the inclusion of students with visual impairments. Considering that the chosen methods (Ward, Dalcroze and Suzuki) involve other senses apart from sight to achieve musical learning, the analysis was done on the basis of the following question: which multi-sensory resources, drawn from the active music education methods, can a music teacher use in order to include and involve students with visual disabilities inside the music classroom?

Among all the common aspects found within the three pedagogies, ten resources were chosen according to how frequently they were mentioned, their relevance in respect of every method's main goals, the similarities among them, the most remarkable traits of each of them and, mainly, the possibilities they provide for multi-sensory learning. These common resources involve a variety of learning opportunities and, for this reason, are which best show the inclusive character of the chosen music pedagogies (see Figure 1).



Figure 1. Common resources found in the active music methods.



At the end of the first stage, a revision was done of how each resource is used by the pedagogical methods during the music learning process. In order to facilitate the subsequent comparison of the pedagogies' characteristics, this information was organized in a comparative table with the name of the resources and, consecutively, with the information about how every music pedagogy makes use of each resource.

The second stage consisted of the analysis of the interview. The information provided by the teacher comprised her pedagogical experience with the boy with visual impairment and included relevant activities and procedures from the active pedagogies used with the student. The data was organized in the common resources found in the active music methods (see Figure 1) and, in order to gain a thorough understanding of these resources, a description was made following the case study method (Stake, 1994; Yin, 2003) by explaining the strategies, adaptations and materials used related to every resource in the teacher's real-life context.

Finally, by means of a qualitative content analysis (Mayring, 2000), the information of how the teacher made use of the resources was confronted with the results obtained from stage 1 (the use of every resource by the analysed music pedagogies). As a result of this process, a description of how every resource was used by the teacher is done below, indicating the points where the teacher's experiences coincide or differ from the information provided by the active music methods. Also, examples for real application are provided.

### **2.1 The use of imitation**

The teacher used imitation, although not as a reflexion and enlargement of the movement (Ward), as a learning tool to imitate each other's movement (Dalcroze), or as a way of learning to play by imitating the educators' movements (Suzuki), which would have required the student to visualise what the teacher or a peer was doing. Instead, what the teacher did was always verbalising what she was doing for this student to follow the lessons and imitate what she had done. Afterwards, while he was performing, she would correct him (if necessary).

### **2.2 The use of improvisation**

The teacher used improvisation like Ward (e.g. through games and creation, including elements that had already been worked), and Dalcroze (i.e. as a learning objective, to show the musical learning acquired). She used simple improvisation exercises with the whole group and emphasised working on creation with the student who was blind, especially at higher levels (secondary education). She gave him more guidelines and time so that he could find his personal resources to express himself and share his creations with his classmates. The creative process was usually worked by groups to provide him with assistance if needed, as well as to promote empathy among the class.

### **2.3 The use of repetition**

The teacher used repetition like Suzuki for the student to be able to acquire a good performing technique with the recorder and with percussion instruments, always using muscular memory (music notation was not employed in these activities). She would take his hands and guide him through the instrument and then ask him to repeat what she had done using muscular memory.



## 2.4 The use of space

The teacher used space like Dalcroze (i.e. learning to use it in relation with the motor and sound phenomena) by including dance and movement constantly in the music class. The floor remained clear for the student with visual impairment to move more freely, although he was always accompanied by a peer.

## 2.5 The use of singing

The teacher used singing like Ward (i.e. singing many popular songs) and like Dalcroze (e.g. using voice practice to reinforce the consciousness of musicality). Singing activities were carried out in the classroom very often for which the student had to accomplish the same objectives as his peers. Once again, the teacher had to verbalize when was the appropriate time to start singing or which musical structure she would follow while conducting.

## 2.6 The use of music notation

The teacher used music notation like Ward (i.e. introducing it when the pupils were ready, and using it to develop the hearing through written melodic dictations), and like Suzuki (increasing its complexity as the years went by). The teacher did not use this resource too often and established lower objectives for the student regarding reading music scores. The teacher only introduced some musical figures through the braille music system, giving priority to tactile and auditory learning. The same was applied with the rest of the group, using music scores only as another tool and visual support. The music notation was also useful for creations, but completely useless when it comes to performing with Orff instruments or the recorder.

## 2.7 The use of socialisation in the classroom

The teacher used socialisation like Dalcroze (e.g. to develop the capacity of learning in groups), and like Suzuki (i.e. as a motivation for studying with other students), so that the student who was blind could learn from his peers as well as teach them with his outstanding abilities. He learned some of the musical language his peers used (through tactile graphics representing the notes and rhythms) but also taught them braille music. The student always participated in the same activities and, later on, during secondary education, he could participate in group work as all his peers. He was always accompanied by one of his peers during the whole music lesson.

## 2.8 The use of the body

The teacher used the body like Ward (e.g. as a tool for the interiorisation of the rhythm, and to improve intonation), like Dalcroze (i.e. to transmit musicality, to create or strengthen the inner image of sound, rhythm, the height of notes or structure), and like Suzuki (e.g. to develop psychomotor abilities, and muscular memory). Mainly, she used the body as a tool to express music and also to experience with the manipulative materials created for this student. Moreover, musical language was approached through dance. She created manipulative materials to represent musical elements such as the height of notes or their length; for example, pupils could get a better understanding of the lengths of notes by pulling different ropes from a box while making a continuous sound and comparing the sounds obtained. Materials like this (see Figure 2) became useful not only for the student who was blind but for his peers as well.



Figure 2. Manipulative material to work on the length of notes.  
 Image of the material used by the teacher in class. Source: personal.

## 2.9 The use of hearing

The teacher used hearing like Ward (e.g. as a tool to develop singing abilities, and for presenting melodic dictations with an oral response instead of a written one), like Dalcroze (i.e. doing audio motor exercises to develop inner hearing), and like Suzuki (i.e. listening regularly to the music that would be performed in order to internalise it). This resource was enhanced by this teacher and the objectives related to hearing abilities established for the student with visual impairment were higher, particularly regarding timbre recognition, which he had really developed.

## 2.10 The use of sight

The teacher used sight like Ward (i.e. interrelated with hearing and voice practice, and to train musical reading), like Dalcroze (i.e. as a tool for imitation of movement), and like Suzuki (i.e. to learn from seeing others play). However, it was avoided by the teacher and when used, was only another tool for apprenticeship that could be useful for a vast majority of the pupils. The learning with this group, in which she also taught a student who was blind, was more sensory and manipulative. The concepts the teacher had to introduce in the class were transformed into something tangible and audible and not many written materials were used.

## 3. Suggested adaptations from the music pedagogies

Finally, on the basis of each one of the resources explained above and supported by the real inclusive adaptations made by the teacher, it is suggested that a few general adaptations for achieving an inclusive environment be considered when using Ward's, Dalcroze's and Suzuki's music pedagogies with pupils with visual impairments. The suggested adaptations, each of them associated with learning objectives that may be worked at inclusive music classrooms –using these methods–, are presented in Table 2.



Pino, A., Rodríguez Rossell, C., & Viladot, L. (2022). "How can I include them?" Teaching pupils with visual impairment in the inclusive music classroom. *Didacticae*, (12),124-137. <https://doi.org/10.1344/did.2022.12.124-137>

<b>Learning objective</b>	<b>Multi-sensory resource/Inclusive adaptation suggested</b>
<i>The students are able to perform rhythmic and melodic motifs by imitating other's movements</i>	<b>The use of imitation</b> When carrying out imitation exercises, make sure you verbalise every movement involved; ask other students to do the same if they are the ones to be imitated.
<i>The students are able to improvise with familiar musical elements</i>	<b>The use of improvisation</b> When working on improvisation, provide enough time, use clear guidelines and distribute pupils in groups to facilitate the task.
<i>The students are able to perform/create/improvise musical pieces with instruments</i>	<b>The use of repetition</b> When learning how to play a piece with instruments, teach students by guiding their muscular movements and asking them to repeat them (this can be done without reading music scores, so use them only if necessary).
<i>The students are able to express musical elements through movement</i>	<b>The use of space</b> Keep a clean, tidy, safe space for pupils to move around, dance and learn. If needed, ask peers to accompany the process.
<i>The students are able to perform different songs by singing all together</i>	<b>The use of singing</b> When singing, verbalise all the indications needed to perform all together. Use singing as a starting point to develop musical skills.
<i>The students are able to read and write basic music notation</i>	<b>The use of music notation</b> Music scores may need to be translated into other formats (i.e., braille, large-print formats). If needed, use basic musical figures and try to use them only as support, in combination with a more sensory learning.
<i>The students are able to show solidarity, cooperation and altruistic attitudes with their peers</i>	<b>The use of socialisation in the classroom</b> Each day choose one student to help a peer with special needs. Socialisation in the classroom is key to achieve success, so make sure that all pupils can teach and learn from each other.
<i>The students are able to experience music through the body</i>	<b>The use of the body</b> Create manipulative materials and allow all students to experiment music through their bodies.
<i>The students are able to identify basic musical elements by hearing</i>	<b>The use of hearing</b> When working the hearing, establish diverse objectives to scaffold the development of the students' different hearing capacities.
<i>The students are able to express music through sensory perception</i>	<b>The use of sight</b> When learning through sight, use it only as another tool for supporting the sensory and manipulative activities for sighted pupils. Apply tangible and audible strategies for introducing concepts and use written materials only if necessary.

Table 2. Suggested adaptations from the real experience, associated with music learning objectives.

## Discussion and conclusions

This article covers two topics that had been scarcely studied together in the literature: the inclusive music education of students with visual impairments, and the well-established 20th Century pedagogical music methods. In this exploratory study, both topics are worked together to examine the teaching possibilities that the active music pedagogies can offer to work when



children with visual impairments are involved. As a result, ten multi-sensory resources extracted from three active music methods (Ward, Dalcroze, and Suzuki) are presented to show how these resources can be applied in a real-life context.

As can be evidenced by the testimony of the teacher, we confirm that the active music methods presented in this study offer a wide range of learning possibilities (in line with Farrés, 2021) by offering multi-sensory resources that allow students to learn music not only from visual but also from kinesthetic and tactile information (Centre for Universal Design, 1997; Rau et al., 2020). These methods (Ward, Dalcroze, and Suzuki) were helpful not only for working with the pupil with visual impairment but also with the rest of the students, who greatly benefited from more experiential learning. In this sense, we agree with Salmon (2016), Sutela et al. (2016) and Habron (2014) that active music methods can support inclusive music teaching when working with students with visual disabilities. Also in a general way, with this experience we can confirm the transformative potential that music education may have for all students as a supporter of inclusion (Alsina et al., 2020).

Although we can affirm that Ward's, Dalcroze's and Suzuki's music methods facilitate the inclusion of pupils with visual disabilities, it is essential that in order to be effective the multi-sensory resources are implemented in combination with specific strategies, adaptations and specialized materials. This ensures the participation of these students in mainstream classrooms (in line with Baker & Green, 2016, 2017; Chaves, 2013; Pino & Viladot, 2019; Sánchez & Muñoz, 2020). Some of the inclusive teaching resources applied by the experienced teacher were: using the verbal description of movement, providing clear guidelines, keeping a safe space for movement, asking peers to accompany the student, using manipulative materials, providing muscular movement guidance, and the transcription of music notation into other formats.

The study confirms, in line with Aycan (2018), that different music methods can be combined to support individual learning in the classroom. In addition, the testimony of the experienced teacher shows that many music educators working with pre-school and school ages may be familiar with these pedagogies. Consequently, the resources presented in this article are not entirely new for teachers and allow them to be aware of the multiple possibilities they already have to ensure successful learning for all students (in line with Thompson, 1999). This is also a reminder that -especially with preschool and school ages- music notation can be used alongside these multi-sensory resources as one more learning tool. And reinforces the idea that meaningful music education for all students includes learning how to play music both by ear and from a score, no matter what the format is (Baker and Green, 2017; Pino & Viladot, 2019).

We agree with Türkmen & Göncü (2018) that necessary actions should be taken to improve music education systems and, in this way, the results of this work contribute to shape effective music teaching to ensure the development of the musical capacities of all pupils and their apprenticeship in inclusive educational environments. With this study, we confirm that teachers should have effective teaching resources to be able to work in inclusive music settings with pupils with visual impairments (McDowell, 2010). Accordingly, this study presents immediate action and tangible results introduced in the form of guidelines and real-life examples, which can be easily used by music teachers in order to promote the barrier removal from their day-to-day music lessons that is, at the same time, one of the main goals of inclusive education (Ainscow, 2020).



The results presented in this study are helpful to take advantage of the tools provided by the active music methods to work inclusively with students with visual disabilities and, therefore, need to be considered in teacher training programs addressed to both pre-service and in-service music teachers undertaking basic training and continuous professional development programs.

In sum, we agree with Díaz and Moliner (2020) and with McCord (2017), that given their readiness to be used with all students, the findings of this exploratory study promote inclusive music education in the form of teaching procedures that guarantee the presence, participation and learning of all the students in ordinary educative backgrounds. The findings reveal the multi-sensory resources of three well-established 20th Century music methods -which can be transferred not only to other active music pedagogies, but to other music learning backgrounds- as an alternative to encourage the autonomy of teachers working in mainstream classrooms with students with visual impairments. This approach paves the way for future research about the teaching-learning resources and guidelines needed to work in an inclusive way with these students, taking as a basis the potential that the existing active pedagogical methods may offer in pre-school and school music settings.

## Referencias

- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7-16. <https://doi.org/gh7b6z>
- Alsina, M., Mallof, C., Alsina, A. (2020). El reto inclusivo desde la educación artística transformativa. En L. Habib-Mireles (Coord.), *Tecnología, diversidad e inclusión: repensando el modelo educativo* (pp. 114-125). Adaya Press.
- Aycan, K. (2018). Discovering learning style with active music education practices. *Cypriot Journal of Educational Science*, 13(4), 562-576. <https://doi.org/h6gj>
- Baker, D. (2014). Visually impaired musicians' insights: Narratives of childhood, lifelong learning and musical participation. *British Journal of Music Education*, 31, 113-135. <https://doi.org/gctb>
- Baker, D., & Green, L. (2016). Perceptions of schooling, pedagogy and notation in the lives of visually impaired musicians. *Research Studies in Music Education*, 38(2), 1-27. <https://doi.org/gg7sh2>
- Baker, D., & Green, L. (2017). *Music and change: Ecological perspectives – insights in sound: Visually impaired musicians' lives and learning*. Taylor & Francis Group.
- Center for Universal Design. (1997). *The principles of Universal Design, version 2.0 - 4/1/97*. North Carolina State University. <https://bit.ly/3zEVSgO>
- Chaves, A. (2013). *La enseñanza de la música para personas con discapacidad visual: elaboración y evaluación de un método de guitarra* [Unpublished PhD Dissertation]. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Chaves, A. (2014). La enseñanza de la música para personas con discapacidad visual: elaboración y evaluación de un método de guitarra adaptado. *Integración: Revista Sobre Discapacidad Visual*, 64, 1-14. <https://bit.ly/3oBQipj>
- Coates, R. (2010). Noisemakers to music makers: Developing a school band for students who are Visually Impaired. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 104(1), 8-11. <https://doi.org/h6gk>
- Díaz, M., & Giráldez, A. (Eds). (2007). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical: una selección de autores relevantes*. Graó.
- Díaz, S., & Moliner, O. (2020). Redefiniendo la educación musical inclusiva: una revisión teórica. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 17, 21-31. <https://doi.org/h6gm>



- Farrés, I. (2021). *La música, pentagrama de l'educació: una aproximació a la didàctica de la música a través de les metodologies actives*. (PhD Dissertation, Universitat de Girona). Repositorio Digital de la Universitat de Girona. <https://bit.ly/30AbMmq>
- Fontelles, V. (2021). *Musical Methodologies* [Unpublished manuscript]. Departament de Didàctica de l'Expressió Musical, Plàstica i Corporal, Universitat de València.
- Freeman, S., Eddy, S.L., McDonough, M., Smith, M. K., Okoroafor, N., Jordt, H. & Wenderoth, M. P. (2014). Active learning increases students' performance in Science, Engineering, and Mathematics. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 111(23), 8410-8415. <https://doi.org/gctkrm>
- Habron, J. (2014). 'Through music and into music' – through music and into wellbeing: Dalcroze Eurhythmics as music therapy. *The Journal for Transdisciplinary Research in Southern Africa* 10(2), 90-110. <https://doi.org/h6gn>
- Hermosín, P. (2019). Propuesta de intervención educativa musical a través de la guitarra para alumnado en Educación Primaria con baja visión, ceguera o sordoceguera. *Integración: Revista digital sobre discapacidad visual*, 75, 32-78. <https://bit.ly/3PY02c8>
- Jaques-Dalcroze, E. (1912). *The Eurythmics of Jaques-Dalcroze*. Constable & Company.
- Jaques-Dalcroze, E. (1930). *Eurhythmics art and education*. Chatto & Windus.
- Kodály, Z. (1965). *Let us sing correctly*. Boosey & Hawkes.
- McCord, K. (2017). *Teaching the postsecondary music student with disabilities*. Oxford University Press.
- Martí, J. (2016). *Aprendizaje musical para niños: metodologías y sistemas pedagógicos de la didáctica musical*. Redbook Ediciones.
- Mayring, P. (2000). Qualitative Content Analysis. *Forum: Qualitative Social Research Sozialforschung*, 1(2), 1-10. <https://doi.org/ggfn74>
- McDowell (2010). An adaptation tool kit for teaching music. *Teaching Exceptional Children plus*, 6(3), 1-20. <https://bit.ly/3Sb8OCA>
- Obaid, M. (2013). The impact of using multi-sensory approach for teaching students with learning disabilities. *Journal of International Education Research*, 9(1), 75-82. <https://doi.org/ghh3>
- Orff, C., & Keetman, G. (1950). *Orff-Schulwerk. Musik für Kinder 1*. Schott & Co Ltd.
- Park, H., & Kim, M. (2014). Affordance of Braille music as a mediational means: Significance and limitations. *British Journal of Music Education*, 31(2), 137-155. <https://doi.org/h6gp>
- Pino, A. (2022). Facing the challenges of the inclusion of visually impaired students: music teacher's perceptions. *International Journal of Music Education*, 40(2), 288-300. <https://doi.org/jbdh>
- Pino, A., & Viladot, L. (2019). Teaching-learning resources and supports in the music classroom: Key aspects for the inclusion of visually impaired students. *British Journal of Visual Impairment*, 37(1), 17-28. <https://doi.org/jbdg>
- Rau, P., Zheng, J., & Wei. Y. (2020). Distractive effect of multimodal information in multisensory learning. *Computers and Education*, 144, 1-10. <https://doi.org/gjk2nh>
- Salmon, S. (2016). How the Orff approach can support inclusive music teaching. En D.V. VanderLinde & K.A. McCord (Eds.), *Exceptional music pedagogy for children with exceptionalities: International perspectives* (pp. 1-30). Oxford University Press. <https://doi.org/h6gq>
- Sánchez, L., & Muñoz, P. (2020). La formación de alumnado con discapacidad visual en el marco de los conservatorios de música en España. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 17, 49-62. <https://doi.org/h6gr>
- Sutela, K., Juntunen, M., y Ojala, J. (2016). Inclusive music education: The potential of the Dalcroze approach for students with special educational needs. *Approaches: An Interdisciplinary Journal of Music Therapy*, 8(2), 179-188. <https://bit.ly/3Jc3ieG>
- Stake, R.E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Morata.



- Suzuki, S. (1983). *Nurtured by love: The classic approach to talent education* (2<sup>nd</sup> ed.). Alfred Publishing.
- Thompson, K. (1999). Challenges of inclusion for the general music teacher. *General Music Today*, 12(3), 7-9. <https://doi.org/h6gs>
- Türkmen, E., & Göncü, İ. (2018). The challenges encountered in the application of Kodaly Method in Turkey. *Journal of Education and Training Studies*, 6(9), 39-45. <https://doi.org/h6gt>
- Ward, J., & Perkins, E. (1920). *Music First Year*. Catholic Education Series.
- Willems, E. (1954). *Le rythme musical: Rythme, rythmique, métrique*. Presses Universitaires de France.
- Yin, R. (2003). *Case study research: Design and Methods* (3<sup>rd</sup> ed.). Sage Publications.



# Estrategias didácticas para la enseñanza de la geometría y dibujo técnico en primer año de Diseño Gráfico: Estudio de caso

Recepción: 03/01/2021 | Revisión: 15/03/2021 | Aceptación: 16/08/2021 | Publicación: 01/10/2022



**José LÓPEZ MACÍAS**

Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Santo Domingo

jllopezm@pucesd.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0001-6950-7932>



**Mariuxi AGUAYO TRIVIÑO**

Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Santo Domingo

mariuxiaguayo@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-6644-6887>

**Resumen:** El aprendizaje significativo en el entorno universitario es una teoría del modelo constructivista que permite a los estudiantes integrar el conocimiento previo, hechos y experiencias con lo aprendido en clase. Se fomenta así una actitud favorable para el aprendizaje a través de la participación activa de estudiantes y docentes a la vez que se vinculan estos conocimientos con el ejercicio profesional, proporcionando saberes y competencias para la vida. El presente estudio propone el uso de esta teoría en la enseñanza de la geometría y el dibujo técnico en el primer año de Diseño Gráfico, carrera que reúne estudiantes noveles de diversa formación secundaria y con poca experiencia en estas disciplinas, por lo que las perciben, en muchos casos, como inconexas para su formación y el ejercicio profesional. En el presente trabajo se exponen las estrategias didácticas aplicadas, los productos desarrollados y la valoración de los estudiantes ante su participación activa en el proceso de aprendizaje. Se ha realizado un estudio de caso que permitió evidenciar la necesidad de transformar la didáctica de estas asignaturas, con el fin de que los estudiantes puedan integrar estos nuevos saberes y aplicarlos para afrontar los desafíos propios del ejercicio profesional del diseño gráfico.

**Palabras clave:** educación superior; diseño gráfico; aprendizaje significativo; geometría en dibujo técnico.

## ESTRATÈGIES DIDÀCTIQUES PER A L'ENSENYAMENT DE LA GEOMETRIA I DEL DIBUIX TÈCNIC A DISSENY GRÀFIC: ESTUDI DE CAS

**Resum:** S'ha posat de manifest la importància de l'aprenentatge significatiu a l'entorn universitari com una teoria del model constructivista que permet als estudiants integrar els coneixements previs, fets i experiències amb el que s'aprèn a classe. Es fomenta així una actitud favorable per a l'aprenentatge a través de la participació activa d'estudiants i docents vinculant alhora aquests coneixements amb l'exercici professional, proporcionant sabers i competències per a la vida. Aquest estudi proposa l'ús



*d'aquesta teoria en l'ensenyament de la geometria i del dibuix tècnic durant el primer any de Disseny Gràfic, grau que acull estudiants novells de formació secundària de diferents procedències i amb poca experiència en aquestes disciplines, per la qual cosa les perceben, en molts casos, com inconnexes per a la seva formació i per a l'exercici professional. En aquest treball s'exposen les estratègies didàctiques aplicades, els productes desenvolupats i la valoració dels estudiants vers la seva participació activa en el procés d'aprenentatge. S'ha realitzat un estudi de cas que va permetre evidenciar la necessitat de transformar la didàctica d'aquestes assignatures per tal que els estudiants puguin integrar aquests nous sabers i aplicar-los per afrontar els reptes propis de la pràctica professional del disseny gràfic.*

**Paraules clau:** educació superior; disseny gràfic; aprenentatge significatiu; geometria a dibuix tècnic.

### **STRATEGIES FOR TEACHING GEOMETRY AND TECHNICAL DRAWING IN THE GRAPHIC DESIGN DEGREE: A CASE STUDY**

**Abstract:** *The importance of meaningful learning in the university environment has been highlighted as a theory of the constructivist model that allows students to integrate prior knowledge, facts and experiences with what they have learned in class. This is supposed to promote a favorable attitude towards learning through the active participation of students and teachers while linking this knowledge with professional practice so students are provided with knowledge and skills for life. The present study proposes the use of this theory in the teaching of geometry and technical drawing in the first year of Graphic Design, a degree that brings together novice students of diverse secondary education paths and with little experience in these disciplines. They actually perceive them, in many cases, as unconnected for their training and professional practice. In this work, the applied didactic strategies, the products developed and the students' assessment of their active participation in the learning process are exposed. A case study has been carried out that made it possible to demonstrate the need to transform the didactics of these subjects, so that students can integrate this new knowledge and apply it to face the challenges of the professional exercise of graphic design*

**Keywords:** *higher education; graphic design; significant learning; geometry in technical drawing.*

## **Introducción**

Dentro del imaginario colectivo, el diseño gráfico es visto como un espacio de aprendizaje con actividades llamativas y creativas. Es así que los estudiantes primerizos se enfrentan al inesperado desafío de cursar asignaturas que podrían considerar innecesarias y, en algunos casos, un filtro para los siguientes niveles. Tal es el caso de la matemática, la geometría y el dibujo técnico. La inclusión de dichas asignaturas se debe a que suelen integrarse en una misma facultad las carreras de Artes, Diseño y Arquitectura; por lo que el aprendizaje y contenidos de estas disciplinas suelen determinarse en función de esta última, sin considerar una estrategia o contenidos específicos contextualizados para la aplicación en el ejercicio profesional del diseño gráfico.

La geometría y el dibujo técnico pertenecen a las unidades de organización curricular básica (Consejo de Educación Superior, 2019), cuyo objetivo es introducir a los estudiantes en los conocimientos básicos para el dominio de habilidades y competencias propios del diseño a



través del estudio de las formas, composición del espacio, representación artística y técnica de objetos e ideas, y desarrollo de la creatividad; conocimientos indispensables previo al uso de herramientas digitales de automatización y la integración interdisciplinar en niveles posteriores. La aparente disociación de estas disciplinas con el diseño, crea en los estudiantes la idea de que no son relevantes ni útiles para el ejercicio profesional, limitando de cierto modo el desarrollo de habilidades y competencias vinculadas con el saber hacer del diseño, considerándolas disciplinas innecesarias y fáciles de olvidar (Barrantes y Blanco, 2004, pp. 247-249).

El enfoque constructivista se aplica como una forma activa de construcción del conocimiento, poniendo a los estudiantes como protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje, en un ciclo constante de asimilación y acomodación de ideas, teorías y contextos (Martínez et al., 2019). La geometría y el dibujo técnico en el diseño suponen un reto, ya que los estudiantes, con variadas formaciones preuniversitarias, poseen nociones limitadas o muy generales sobre estas disciplinas, y, por otro lado, la naturaleza técnica de los contenidos dificulta en mayor o menor medida vincular estos conocimientos con el ejercicio del diseño. En determinados casos, son la causa subyacente de la deserción debido al poco interés de los estudiantes al cursar estas disciplinas, tendiendo a generalizar el devenir de la carrera a partir de esta primera experiencia (Nuñez, 2020). Estas condiciones hacen preciso que el docente universitario proponga nuevas estrategias para crear estímulos y experiencias activas con el fin de que el contenido de clase tenga un valor que provoque un cambio interior en el estudiante, haciendo relaciones con el medio, con lo que ya conoce y el conocimiento nuevo que adquiere para construir sus propios saberes (Domènech, 1999).

## 1. La geometría y el dibujo técnico en el ejercicio del diseño

La geometría y el dibujo técnico son disciplinas muy relacionadas con las matemáticas. Partiendo de esto, tenemos como referencia distintas estrategias y modelos para el aprendizaje de las mismas, siendo el que se centra en la construcción del saber por el alumno uno de los más prácticos e interesantes en este tipo de disciplinas. Este proceso de aprendizaje "parte de concepciones que el alumno ya posee y las pone a prueba para mejorarlas o bien para construir nuevas" (González, 2002, p. 50), incentivando al educando a realizar su propia investigación en torno a estos nuevos conocimientos y el dilema o problema planteado en clase; construyendo su saber compartiendo experiencias con otros compañeros mientras el docente es quien orienta, organiza y en determinados casos dificulta de forma dosificada el proceso de trabajo (González, 2002).

La enseñanza de estas disciplinas suele seguir un patrón de memorización y repetición, sin describir claramente los conceptos o propiedades detrás del ejercicio y pasar al desarrollo, así, el estudiante no alcanza un nivel de comprensión óptima, creando una acumulación de conocimientos que no son validados con lo que ya conoce ni puestos a prueba en el contexto de su carrera, limitando la iniciativa, la creatividad y la capacidad lógica crítica (Valdez, 2013).

Con respecto a la geometría, existen varias propuestas: Van Hiele (citado por Fouz, 2005), a finales de los cincuenta, ya proponía a través de su modelo, niveles y fases de aprendizaje que, en conjunto con los nuevos estilos de enseñanza-aprendizaje siguen muy vigentes. Estos niveles son muy útiles para ordenar contenidos y planificar las actividades que se pueden implementar en las unidades temáticas, ya que permiten al estudiante realizar sus propias indagaciones e inferencias a medida que va construyendo y formalizando su conocimiento



(Vargas y Gamboa, 2013), comprendiendo el papel de la geometría y el dibujo técnico en su profesión, reformando los conceptos que tiene sobre los mismos y experimentar la capacidad performativa del diseño gráfico siendo conscientes de la carga simbólica social y cultural de los objetos diseñados, la responsabilidad hacia y por la sociedad, aplicando de forma interdisciplinar estos nuevos saberes (Castañeda y Portilla, 2017).

Con el fin de crear este ambiente de enseñanza y aprendizaje, así como contar con la predisposición de aprender de los estudiantes, es necesario trabajar con material potencialmente significativo de modo que, el docente pueda partir de los conocimientos que el estudiante posee sobre estas disciplinas (Garcés et al., 2018), anclarlas con los contenidos nuevos para finalmente relacionarlas con su actividad profesional y que sean capaces finalmente de desarrollarlas por sí mismos para aplicarlas en función de las áreas de desempeño del diseño.

La geometría y el dibujo técnico pueden aplicarse dentro del diseño gráfico en actividades como la maquetación editorial, el diseño iconográfico y tipográfico, la señalética, signos identificadores (marcas) y *packaging*. Es así que dentro de estas estrategias didácticas se propone plantear estudios de caso y desafíos donde los estudiantes sean capaces de exponer sus conocimientos sobre el tema, hacer preguntas, realizar consultas e integrar el conocimiento nuevo de clase para solventar los requerimientos, necesidades y limitaciones del problema planteado con una visión social y ética del hacer del diseño (Costa, 2019).

Se busca también incentivar la búsqueda de soluciones poniendo de manifiesto la performatividad del diseño gráfico, de modo que promueva en los estudiantes un acercamiento hacia *la investigación a través del diseño*, aplicando y corroborando saberes en la práctica como propone Frayling (1993, p. 4); creando prototipos, productos o artefactos a partir de procesos sistemáticos y rigurosos que permitan experimentar en función de las características del medio, materiales y contextos que rodean el problema de diseño; siendo así capaces de adaptar o innovar un producto según los requerimientos del usuario (Herrera, 2010). Este proceso requiere que el docente asuma el rol de moderador activo quien, gracias a sus conocimientos profesionales es capaz de motivar a los aprendices a partir de su propia visión y hacer del diseño; así como desde su experiencia siendo estudiante, lo que le permite discriminar y adecuar los contenidos, actividades y proyectos de forma tal que se conviertan en experiencias novedosas y motivadoras para el aprendizaje práctico, cobren sentido en la carrera y que los estudiantes puedan construir a partir de ello nuevos conocimientos aplicables a otras áreas del diseño en el ejercicio profesional (Harland, 2017).

## 2. Método e instrumentos

### 2.1 Participantes

El estudio se desarrolló en la Licenciatura de Diseño Gráfico durante los ciclos académicos entre el año 2017 y 2020 (6 semestres) con 6 grupos; en primer nivel en la asignatura de Expresión y Representación (Geometría) y su secuencia en segundo nivel en la asignatura de Dibujo Técnico. A continuación (Tabla 1), se detalla el número de participantes, aplicando el modelo de estudio y malla curricular antigua con el primer y segundo grupo para registrar un punto de partida. A partir de los cambios de malla curricular, se experimenta progresivamente con material potencialmente significativo para apreciar el impacto en lo que han aprendido, en los productos desarrollados y la actitud hacia el aprendizaje de los estudiantes.



PARTICIPANTES DEL ESTUDIO				
PERÍODO ACADÉMICO	GRUPO	ASIGNATURA	ESTUDIANTES POR NIVEL	OBSERVACIONES
2017 02	Grupo 1	Dibujo Técnico II	14	Modelo Memorista. Se cuenta con estudiantes que recursan
	Grupo 2	Dibujo Técnico I	17	
2018 01	Grupo 2	Dibujo Técnico II	10	Se inicia la aplicación de material potencialmente significativo con cambios y actualizaciones entre cada período académico en función de los resultados
	Grupo 3	Expresión y Representación	16	
2018 02	Grupo 3	Dibujo Técnico	16	
	Grupo 4	Expresión y Representación	9	
2019 01	Grupo 4	Dibujo Técnico	10	
	Grupo 5	Expresión y Representación	14	
2019 02	Grupo 5	Dibujo Técnico	8	
	Grupo 6	Expresión y Representación	17	
2020 01	Grupo 6	Dibujo Técnico	14	Se aplica en entorno virtual por COVID 19

<span style="display: inline-block; width: 15px; height: 15px; background-color: #c0c0c0; border: 1px solid black; margin-right: 5px;"></span> Malla curricular antigua	<span style="display: inline-block; width: 15px; height: 15px; background-color: #a0c0ff; border: 1px solid black; margin-right: 5px;"></span> Malla curricular actualizada	<span style="display: inline-block; width: 15px; height: 15px; background-color: #c0d0a0; border: 1px solid black; margin-right: 5px;"></span> Malla curricular vigente (revisión)
---	---	--

Tabla 1. Participantes y duración del estudio para la aplicación de nuevas estrategias. Fuente: Propia.

## 2.2 Instrumentos

Para la recolección de datos se empleó como principal instrumento formularios de Google, con un formulario de diagnóstico compuesto de 5 preguntas de respuesta abierta (Tabla 2), con el fin de determinar los conocimientos previos de los estudiantes sobre las asignaturas, y, un formulario compuesto de 4 preguntas abiertas, 4 preguntas de respuesta múltiples cerradas, (Tabla 3) empleando la escala de Likert, con una valoración del 1 al 4, siendo 1 la de mayor valor y 4 la de menor valor, y, 3 preguntas sobre la identidad, período académico y asignatura de los participantes; con el fin de obtener información sobre el impacto que ha tenido la aplicación de la estrategia descrita, así como una valoración acerca de la relevancia que las asignaturas y el conocimiento impartido han tenido según su criterio en el ejercicio del diseño gráfico.

PREGUNTAS - FORMULARIO DE DIAGNÓSTICO APLICADO A ESTUDIANTES	
Preguntas de Respuesta Abierta	¿Sabes para qué se emplea la geometría / dibujo técnico?
	¿Conoces términos o conceptos de geometría / dibujo técnico? Mencionalos
	¿En qué piensas cuando se habla de geometría y dibujo técnico?
	¿Crees que la geometría / dibujo técnico tiene algo que ver con el diseño?
	¿Has visto algún diseño donde haya algo de geometría / dibujo técnico?

Tabla 2. Preguntas aplicadas a los estudiantes participantes del estudio para valorar su experiencia. Fuente: Propia.



PREGUNTAS - FORMULARIO A ESTUDIANTES AL FINALIZAR LA EXPERIENCIA	
Preguntas de Respuesta Abierta	¿Qué has aprendido durante el desarrollo de este semestre?
	¿Para qué te ha servido lo aprendido en clase?
	¿Cuáles son los aspectos que más valoras de haber cursado esta asignatura?
	¿Qué mejorarías de esta asignatura?
Preguntas de Respuesta Múltiple Cerrada	¿Consideras que la asignatura es relevante para el futuro ejercicio profesional?
	¿Consideras que la asignatura ha sido fácil de entender?
	¿Consideras que la asignatura ha sido entretenida?
	¿Consideras que los contenidos de clase deben estar vinculados con la práctica profesional?
Preguntas de Identificación	Asignatura que estás cursando
	Nombres y Apellidos
	Período Académico

Tabla 3. Preguntas aplicadas a los estudiantes participantes del estudio para valorar su experiencia. Fuente: Propia.

Se realizó una revisión de documentos correspondientes a los promedios globales para evidenciar el desempeño tanto por asignaturas, grupos y períodos académicos, con el fin de establecer indicios del impacto de la aplicación de la estrategia y el material potencialmente significativo en el rendimiento académico.

También se realizó una observación directa en el campo de trabajo, recolectando evidencias por medio del registro fotográfico y audiovisual, realizando una bitácora digital empleando como medio las redes sociales, con el fin de dar visibilidad a los cambios aplicados durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, y así percibir en cierta medida el impacto en el entorno académico cercano de la estrategia desarrollada.

### 2.3 Análisis de los datos recolectados

Una vez planificados los contenidos y la integración de los mismos en proyectos globales de la asignatura, se acordó con los estudiantes la recolección de material fotográfico y audiovisual para su posterior uso en el presente estudio; se realizó un cuestionario de diagnóstico al inicio del curso y se acordó realizar otro para medir el impacto al finalizar el curso con la presentación de su proyecto final.

Las imágenes y material en vídeo fueron publicados en *Facebook* e *Instagram* de forma improvisada, ya que no formaba parte de la estrategia en sí; sin embargo, se aprovechó la gran actividad en este medio para crear un repositorio anecdótico que permitiera a los estudiantes visualizar el trabajo previo de los otros grupos para obtener referencias y motivación.

Los datos obtenidos por medio de los formularios Google aplicados fueron empleados para crear gráficas y realizar los debidos análisis e interpretaciones.

## 2.4 Desarrollo de las estrategias didácticas

### 2.4.1 La geometría y las marcas: Las formas comunican

El propósito de implementar esta estrategia didáctica dentro de la geometría era demostrar su utilidad y valor dentro del ejercicio del diseño gráfico. Entre los contenidos a estudiar tenemos: trazados geométricos básicos (perpendiculares, paralelas, mediatrices, ángulos, etc.), trazado de polígonos regulares, simetrías, parábolas, hipérbolas, etc. Para abordar cada tema, se realizó una inducción previa por medio de relaciones con elementos de la vida cotidiana, anécdotas del docente, datos curiosos y comentarios de los mismos estudiantes. Una vez desarrollado el material, se planteó aplicar los conocimientos aprendidos en cada clase con la construcción geométrica de marcas (símbolos identificadores comerciales); para ello, se desarrollaba un ejercicio extra en el que los estudiantes aplicaban en conjunto varios conceptos aprendidos y progresivamente mientras seguían las instrucciones del docente, iban descubriendo de qué marca se trataba.

Los estudiantes iban recibiendo instrucciones específicas y sencillas, sin contexto en particular; solo aplicando lo que previamente habían aprendido en la clase o clases anteriores, y en algunos casos permitiéndoles realizar deducciones usando la lógica y la experiencia previa, como dividir una recta en 5 partes habiendo aprendido a dividirla en 3; o, trazar un polígono de 8 lados solo habiendo aprendido a trazar uno de 4. En algunos casos, los estudiantes descubrían curiosidades sobre las marcas estudiadas, como en el caso de *Google Drive* (Figura 1), que una vez desarrollada era evidente que la estructura base era un triángulo de Sierpinski.

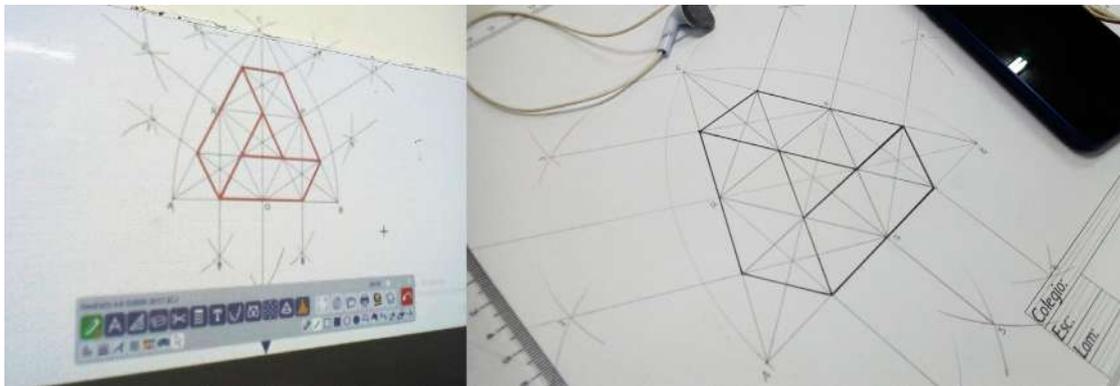


Figura 1. Trazado de un triángulo regular a partir de una recta, uso de mediatrices y teorema de Tales. Fuente: Propia.

Como proyecto final de asignatura, los estudiantes tenían la libertad de elegir una marca, con el único requisito de que posea una clara base geométrica; para deconstruirlas y revelar las formas, trazos o estructuras de composición detrás de ellas. Para ello, emplearían la observación y los conocimientos adquiridos en clase para realizar las debidas deducciones, siendo un factor esencial su experiencia general y personal previa o la información recolectada de la marca seleccionada, ya que parte de la calificación del proyecto final constaba en realizar una presentación oral mediante el *performance* (Figura 2), interpretando un personaje basado

en la personalidad, valores y público de la marca, quien describiría el proceso desarrollado en el trazado geométrico, así como el porqué de las formas usadas en su composición visual, significados e historia. Esto con el fin de que los estudiantes comprendan el valor de la comunicación visual y cómo elementos tan básicos pueden posicionar una idea en la cultura y la sociedad.



Figura 2. Análisis geométricos en clase y *performance* en la presentación final de la asignatura. Fuente: Propia.

#### 2.4.2 El Dibujo Técnico y el Packaging: Diseñar con propósito

La estrategia aplicada en Dibujo Técnico se realizó en el segundo semestre de la carrera de Diseño Gráfico, una vez adquiridos los conocimientos básicos sobre expresión y representación visual bidimensional previamente. En esta asignatura los contenidos se centran en la normalización y acotación técnica, visualización de sólidos, perspectivas, proyecciones y representaciones tridimensionales en soportes bidimensionales; para abordar cada tema se realizaron ejercicios de desarrollo de intersecciones (armado tridimensional) y construcción de piezas sólidas, con el propósito de que perciban la importancia de la precisión al momento de llevar sus planos y representaciones visuales a la tridimensionalidad para su correcta reproducción (Figura 3).

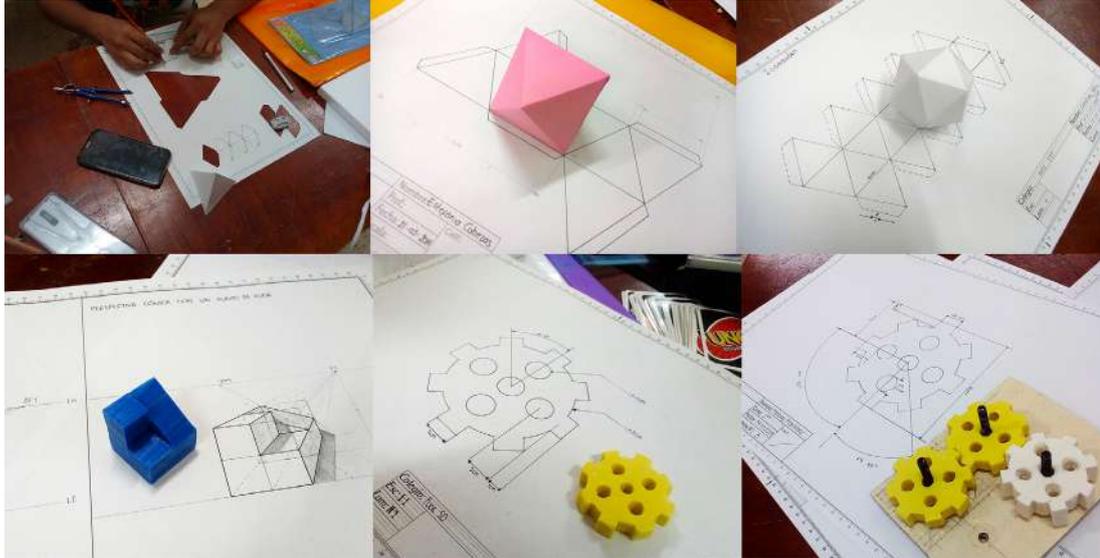


Figura 3. Ejercicios de normalización, planos acotados, perspectivas, creación de poliedros y sólidos. Fuente: Propia.

Para el proyecto final de integración de saberes de la asignatura, los estudiantes debían resolver un problema de diseño enfocado en el *packaging*. Esta disciplina actualmente no forma parte de la malla curricular vigente, siendo abordada brevemente en niveles superiores (5.º y 6.º nivel), y que sirvió para fomentar la predisposición de aprender de los estudiantes, experimentando en un nivel inicial el potencial de la asignatura y su aplicación profesional.

Se planteó que cada estudiante desarrollara una propuesta de diseño de *packaging* para un foco. En los dos últimos grupos se incluyó la opción de hacerlo para huevos; para ello, debían atender a un *brief* y cumplir con determinados requerimientos, como que el material base debía ser algún tipo de cartón, el producto debía ser apilable para su presentación comercial y ser capaz de proteger el producto después de una caída libre de 1 metro (huevos) y 4 metros (foco); además de establecer limitaciones tales como ser desarrollado en una única pieza de material (en la medida de lo posible) y que sea de bajo costo de producción. Durante el desarrollo del proyecto final, se realizaron prototipos y pruebas de impacto para corregir, discutir de forma cooperativa los resultados y proceder a las correcciones pertinentes (Figura 4).



Figura 4. Desarrollo de planos, prototipos, pruebas de impacto y trabajo cooperativo en clase. Fuente: Propia.

Para la presentación final del proyecto, los estudiantes debían realizar una sesión de *pitching* (Figura 5), en la que debían presentar y defender su diseño con brevedad y contundencia, procurando ofrecer un discurso eficaz, apoyados en material ilustrativo que permitiera apreciar la información, proceso, planos y documentación para evidenciar el valor de su propuesta en lo económico, ecológico y social, con el fin de que sea aprobado por el cliente (el docente) y pase a producción masiva. Para esta sesión de *pitching* los estudiantes dispondrían de un tiempo limitado de 6' y 40", presentando su propuesta a través de 20 ideas clave, con 20" para explicar cada idea.



Figura 5. Sesión de *Pitching* en la presentación final de proyectos. Fuente: Propia.

### 3. Resultados

#### 3.1 Formularios y valoración de los participantes

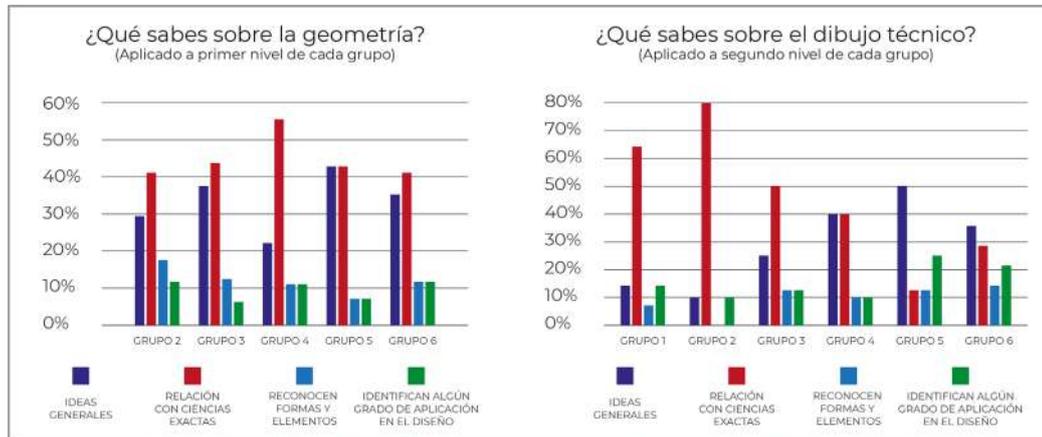


Figura 6. Conocimientos previos de los estudiantes sobre Geometría y Dibujo técnico. Fuente: Propia.

En el cuestionario de diagnóstico sobre qué conocimientos previos poseen los estudiantes sobre las asignaturas, se obtuvieron respuestas variadas que pudieron ser agrupadas en cuatro categorías (Figura 6). Los estudiantes poseen ideas generales sobre las asignaturas, identifican el trazado de figuras usando las matemáticas e instrumentos como “reglas y compases”, así como el trazado de planos y figuras usando medidas (cotas). El mayor porcentaje identifica las asignaturas como afines con las ciencias exactas, más cercanas a las matemáticas y propias de ingenierías o especialidades técnicas, no como parte del diseño. Manifiestan que reconocen formas y elementos geométricos en la naturaleza y en la vida cotidiana; marcas redondas o cuadradas, panales de abejas con hexágonos, cajas (cubos), y han tenido experiencia con productos de diseño tales como marcas, envases o empaques, sintiéndose atraídos por las formas que poseen y la funcionalidad en la elaboración de algunos de ellos, siendo capaces de identificar algún grado de aplicación de la geometría y el dibujo técnico en el diseño.

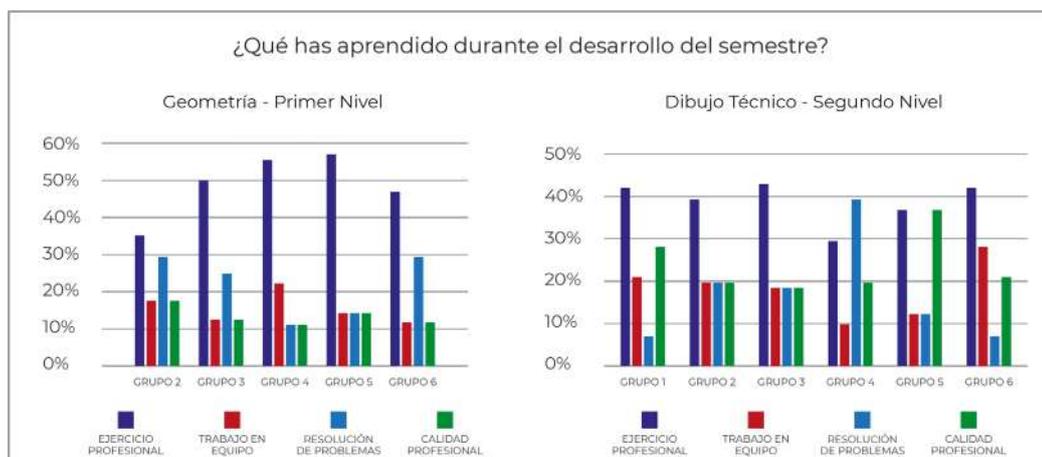


Figura 7. Resultados sobre el impacto y la relevancia de lo aprendido en Geometría y Dibujo Técnico. Fuente: Propia.

Las preguntas de respuesta abierta permitieron apreciar el impacto de las asignaturas en los estudiantes, obteniendo respuestas variadas a partir de sus experiencias en la adquisición y retención de conocimientos (Figura 7). Aun trabajando con niveles y períodos de tiempo distintos, la naturaleza y antecedentes de las asignaturas permitió agrupar las respuestas en 4 categorías; enmarcándose en lo práctico de la experiencia, el proceso de trabajo, los productos realizados y el alcance que tuvo el estudio. La relevancia de lo aprendido se centra en el ejercicio profesional en ambas asignaturas. Los estudiantes manifiestan que han hallado un sentido a estas disciplinas. Le sigue la calidad profesional con alcances variados, ya que tuvo un mayor impacto en dibujo técnico debido a que los estudiantes, al ver que su trabajo era expuesto en redes, necesitaban formar una imagen profesional de calidad. Ambos niveles manifiestan que han aprendido a resolver problemas y desafíos propios del diseño a partir del conjunto de saberes adquiridos; percibiendo en este nivel inicial un contacto directo con su profesión. El trabajo en equipo tuvo mayor relevancia en el segundo nivel, en que los estudiantes, ante un desafío más complejo, revelan que el apoyo cooperativo fue fundamental para cumplir el objetivo final al combinar saberes, habilidades y destrezas.

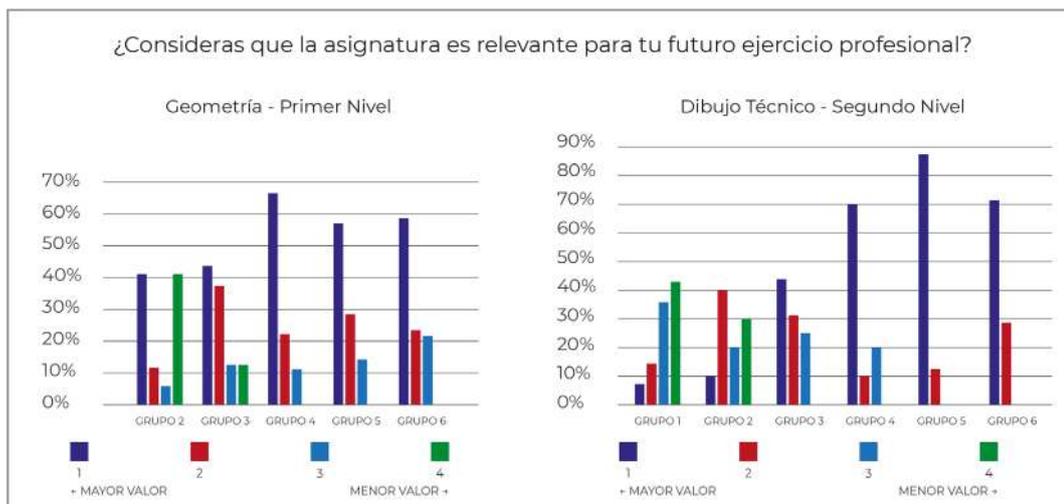


Figura 8. Resultados sobre la relevancia de las asignaturas para los estudiantes en el ejercicio profesional en función de su experiencia de clase y resultados. Fuente: Propia.

De la información obtenida en las preguntas cerradas con opción múltiple, resalta la relevancia que tienen las asignaturas en el ejercicio profesional del diseño gráfico (Figura 8), con porcentajes distribuidos, en los que la mayoría de los grupos en ambos niveles consideran que sí aportan a su hacer diario y profesional; sin embargo, un porcentaje considera que no contribuyen tanto o simplemente no lo hacen. En interacciones de campo posteriores, estudiantes de los dos primeros grupos revelaron que su aspiración profesional en el diseño se orientaba más hacia áreas artísticas como la ilustración y la fotografía (en base al concepto previo que tenían sobre el diseño); cabe recalcar que dichos grupos cursaron las asignaturas siguiendo la malla curricular antigua, cuyo material, temas y actividades se enmarcaban en el modelo memorista.

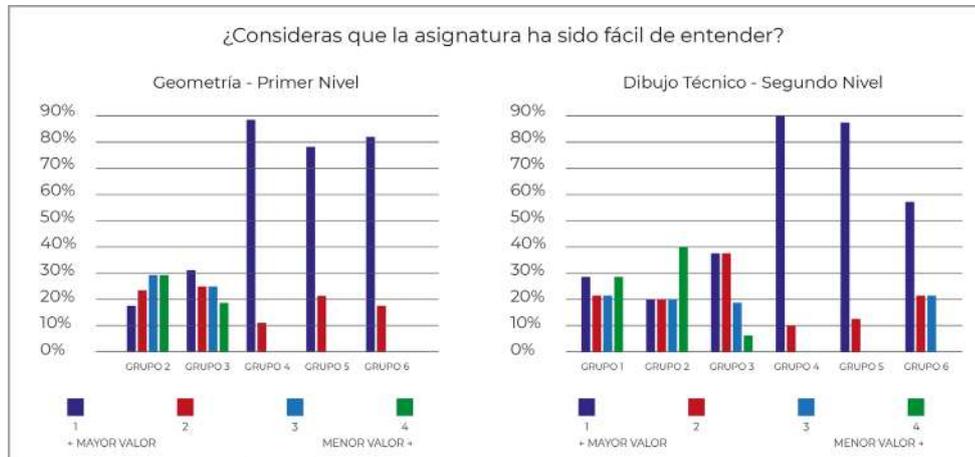


Figura 9. Resultados sobre el nivel de comprensión de los contenidos de clase. Fuente: Propia.

En cuanto a si la asignatura había sido fácil de entender (Figura 9), el propósito era revelar el nivel de comprensión del material por parte de los estudiantes, en función del anclaje entre los conceptos nuevos y los ya establecidos. En los grupos de ambos niveles, un gran porcentaje de los participantes manifiesta que fue de fácil comprensión o que no tuvieron mayores dificultades para asimilar los conocimientos nuevos y aplicarlos durante el desarrollo del curso. Aún es posible visualizar un porcentaje que considera que no ha sido tan fácil, sin embargo, como se mencionó en la interpretación anterior, esto se debe que los dos primeros grupos siguieron con los contenidos de la malla curricular antigua antes de su actualización.

Cabe mencionar que en el primer grupo (Dibujo Técnico II), participaron estudiantes que se encontraban recursando debido a que habían reprobado en el período académico anterior, y según su experiencia, manifestaron que la cantidad de información para asimilar era bastante amplia en relación a la carga horaria semanal, por lo que les resultaba difícil comprender tantos conceptos con ese ritmo de trabajo.

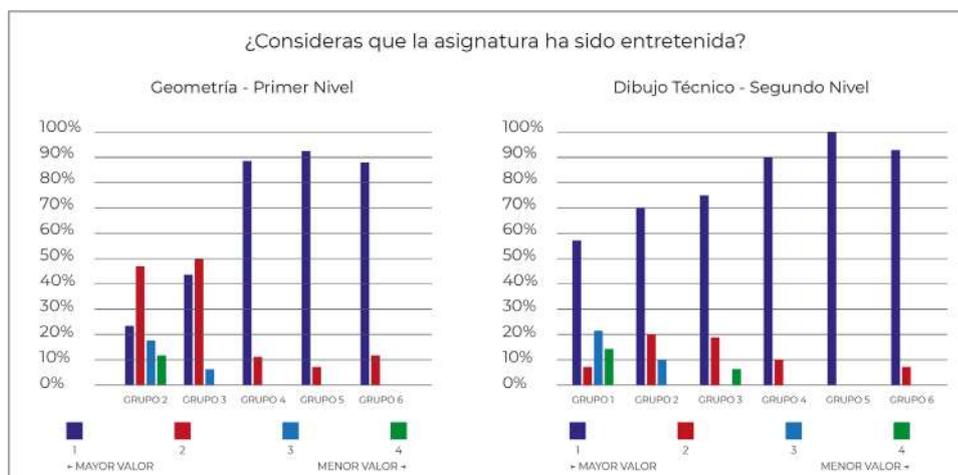


Figura 10. Resultados sobre la actitud de los estudiantes hacia el aprendizaje de las asignaturas. Fuente: Propia.

Se les consultó sobre lo entretenido de su experiencia con el nuevo material aplicado (Figura 10), esta pregunta tenía como fin evidenciar la predisposición y la actitud hacia el aprendizaje de los estudiantes durante el estudio; en diálogos posteriores al formulario manifestaron lo llamativo y curioso de la forma de abordar los temas de clase, así como los ejercicios planteados para poner en práctica los saberes, sobre todo en segundo nivel con su proyecto final de curso de packaging, quienes tuvieron una experiencia más dinámica, y como ellos expresan “con la intriga de qué vaya a pasar” debido a las pruebas de impacto de sus productos y la incertidumbre de saber si sus propuestas eran funcionales, ya que sabían que las pruebas se harían públicas en redes sociales.

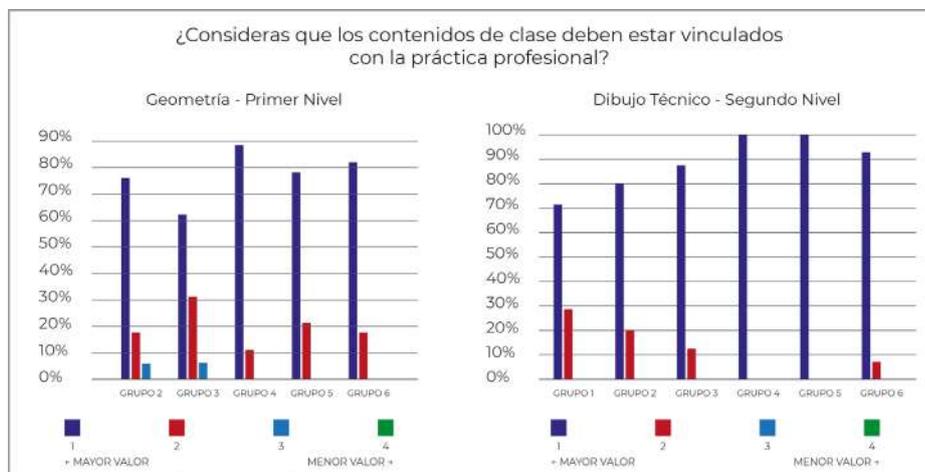


Figura 11. Resultados sobre la pertinencia de los contenidos de clase. Fuente: propia

Se les preguntó si consideran que los contenidos de clase deben tener relación directa con el ejercicio profesional (Figura 11), con el fin de conocer si los contenidos han sido lógicos y pertinentes a su criterio. Los participantes, casi de forma unánime, expresan que sí, ya que consideran que lo aprendido cobra sentido y no queda como conocimiento para aprobar y olvidar, sirviendo como elemento motivacional para el aprendizaje ya que pueden vincularlo con las asignaturas por venir y generar nuevos conocimientos; consideran que es una característica aplicable para las demás asignaturas que forman parte del pñsum académico de la carrera.

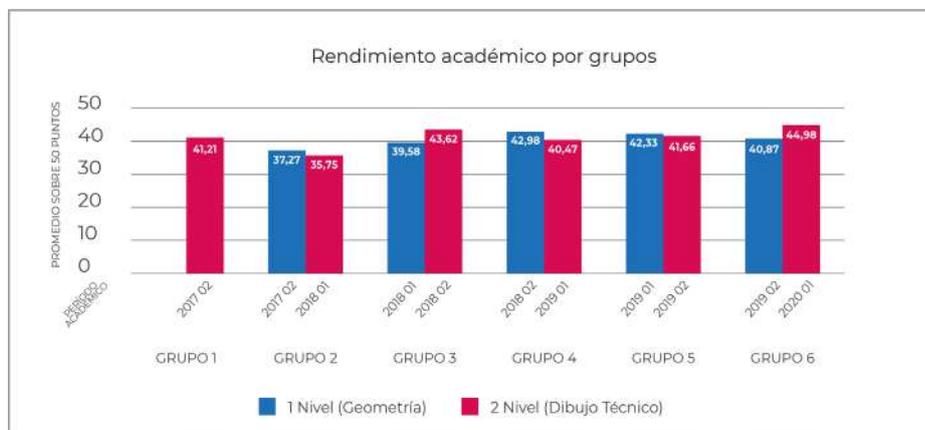


Figura 12. Rendimiento académico de los grupos a lo largo del estudio. Fuente: Propia.

Se ha realizado una comparativa del rendimiento académico de los grupos a través del tiempo (Figura 12). Se puede apreciar a partir del grupo 3 un incremento en el promedio global y que se mantiene estable en los grupos posteriores. Lo que revela un mejor nivel de comprensión de los contenidos, así como una mayor predisposición hacia el aprendizaje de estas disciplinas; cabe señalar que el período 2020 01 se desarrolló durante la pandemia de forma virtual y fueron capaces de adaptarse a la nueva dinámica sin mayores incidencias sobre su rendimiento global.

### 3.2 Observación de campo y difusión por redes sociales

La observación de campo y el registro de las actividades diarias permitió hacer un análisis del progreso, necesidades y dificultades de cada grupo de estudiantes, así como determinar quién o quiénes requerían de un apoyo extra, en clases o con tutorías extracurriculares, para asegurar el aprendizaje de cada estudiante y, de ser necesario, hacer modificaciones a los contenidos o actividades.

El material registrado además de evidenciar el trabajo realizado, permitió identificar situaciones que pueden afectar el proceso de enseñanza-aprendizaje y que como docentes no solemos identificar, tales como el estado anímico, emocional o de salud; indicadores que permitieron interactuar de forma personalizada y procurar una mejor predisposición hacia el aprendizaje.

En cuanto a las publicaciones hechas a partir del material recopilado durante cada curso (Figura 13), las respuestas fueron variadas; con reacciones de otros estudiantes, docentes y profesionales a nivel local y nacional, con una especial reacción positiva de profesionales y docentes de otros países a lo evidenciado durante las clases.

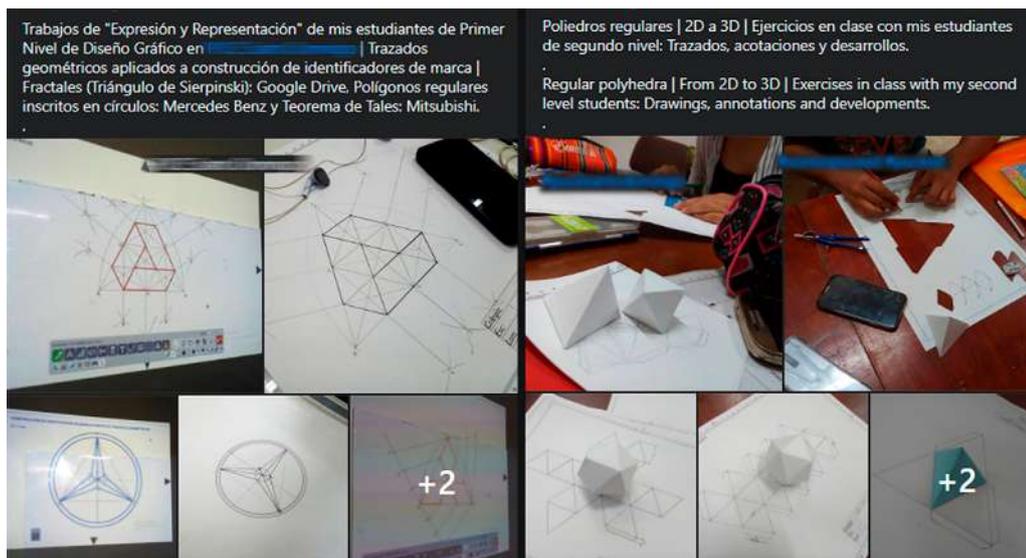


Figura 13. Resultados de aprendizaje registrados y compartidos en redes sociales. Fuente: Propia.

Se obtuvo una interacción importante a partir de los registros de lo observado en el campo y la difusión del trabajo en redes, ya que durante el desarrollo de los ejercicios y casos de estudio en clases de geometría, se publicó un ejercicio de construcción de marca de la entidad financiera ecuatoriana Banco Pacífico, cuyo diseño fue elegido como uno de los 10 mejores diseños de marca bancarios a nivel mundial en 1972: y su autor, el reconocido diseñador Peter Mussfeldt reaccionó a esta publicación (Figura 14), haciendo conscientes a los estudiantes del alcance y el público que observaba su trabajo de clase, motivándolos a participar más de la clase, así como elaborar y presentar sus proyectos con la mayor calidad posible,



Figura 14. Impacto y reacción al registro de las actividades en clase en redes sociales. Fuente: Propia.

Este hecho motivó a algunos estudiantes a sumarse a la dinámica de compartir contenido en sus redes sociales, habiendo desarrollado un sentido de pertenencia sobre su trabajo y querer demostrar el progreso de su aprendizaje, esfuerzo y resultados (Figura 15).



Figura 15. Proceso de desarrollo del proyecto final compartido por los estudiantes. Fuente: Whatsapp - Juver Olea.



## Conclusiones

Los estudiantes universitarios de primeros niveles se enfrentan a cambios radicales en lo académico y social, a la necesidad de adaptarse rápidamente sobre la marcha a un ritmo de estudio que desconocen y una avalancha de conocimientos de los cuales seguramente escuchan por primera vez en clase. En estos casos, el aprendizaje significativo se convierte en esencial para esta importante transición, así como para el resto de su formación académica. Es importante hacer al estudiante parte esencial del proceso, siendo el factor fundamental determinar qué conocen, qué experiencias tienen y qué conceptos han construido previamente sobre las asignaturas a impartir, ya que es el único bagaje del que se dispone en los primeros niveles; con el fin de enseñar en función de ello para construir nuevos saberes.

Los estudiantes presentan una buena predisposición a experimentar con este tipo de estrategias, ya que cambia su concepción sobre este tipo de disciplinas y genera en ellos una actitud de aprendizaje favorable, debido al interés de conocer el alcance real que tienen estos nuevos saberes, así como descubrir cuan relacionadas están con objetos, experiencias y elementos de su vida cotidiana que antes daban por sentado. Por ello es importante que el docente comprenda la relevancia de lo que el estudiante ya conoce y que pueda vincularse con la cátedra, así como su propia experiencia profesional y académica para investigar, planificar y desarrollar material potencialmente significativo que le permita también dar contexto a los contenidos desde un marco de referencia realista.

El docente debe estar dispuesto a realizar un cambio radical en la enseñanza de estas disciplinas, a involucrarse más activamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje y asumir el desafío de separarse de los contenidos que en su momento habrían sido considerados los más adecuados, en favor de construir conocimientos que impacten en el estudiante y perduren en el tiempo; estar abiertos a experimentar, proponer estrategias y nuevo material más allá de los aparentes límites del contenido establecido, promoviendo la participación de los estudiantes, atendiendo a sus expectativas y necesidades como aprendices noveles y futuros profesionales.

El contexto de la pandemia en 2020, dejó abierta la posibilidad de desarrollar futuros estudios sobre la implementación de estas estrategias enfocadas a entornos virtuales de aprendizaje, la estrategia se vio limitada debido a las características de los contenidos y actividades, que no consideraban este escenario al momento de su desarrollo. La experiencia deja claro que la educación superior se vislumbra digital, y los docentes debemos considerar los nuevos medios, herramientas y entornos a la hora de implementar estrategias de aprendizaje.



## Referencias

- Barrantes, M. y Blanco, L. (2004). Recuerdos, expectativas y concepciones de los estudiantes para maestro sobre la geometría escolar. *Enseñanza de las Ciencias*, 22(2), 241-250. <https://bit.ly/3HhCZCb>
- Castañeda, R. y Portilla, M. (2017). La performatividad del diseño gráfico en busca de justicia e igualdad social. *Fórum de Recerca*, 22, 363-372. <https://bit.ly/2UjGaGh>
- Costa, T. (2019). Lo performativo en prácticas de arte y diseño actuales vinculadas a procesos de innovación social. El caso de La Venezia che non si vede y de La Borda. *Laocoonte: Revista de Estética y Teoría de las Artes*, 6, 251-258. <https://doi.org/grfs>
- Consejo de Educación Superior. (2019). Reglamento de Régimen Académico. Lexis.
- Garcés, L., Montaluisa, A. y Salas, E. (2018). El aprendizaje significativo y su relación con los estilos de aprendizaje. *Anales*, 1(376), 231-248. <https://doi.org/grfr>
- Domènech, F. (1999). *Proceso de Enseñanza / Aprendizaje Universitario*. Publicacions de la Universitat Jaume I, D.L.
- Fouz, F. (abril 2005). El modelo de Van Hiele para enseñar la geometría. En R. Ibáñez y M. Macho (Coords.), *Un paseo por la geometría 2005*. Bilbao.
- Frayling, C. (1993). Research in art and design. *Research Papers*, 1(1), 1-9. <https://bit.ly/3ISdEz1>
- González, P. (2002). Didáctica de la matemática. *Revista Ciencia y Tecnología*, 1, 47-53. <https://bit.ly/3obzUw4>
- Harland, T. (2017). *Enseñanza universitaria, Una guía introductoria*. Ediciones Morata S.L.
- Herrera, M. (11 de noviembre 2010). Investigación y diseño: reflexiones y consideraciones con respecto al estado de la investigación actual en diseño. <https://bit.ly/3yNH2lj>
- Martínez Martínez, I., Renés Arellano, P. y Martínez Geijo, P. (2019). Los estilos de aprendizaje y enseñanza: análisis y diagnóstico en Educación Superior de Centro Internacional de Estudios Superiores del Español, CIESE-Comillas, España. *Revista de Estilos de Aprendizaje / Journal of Learning Styles*, 12(24), 28-41. <https://bit.ly/3iLAXKc>
- Núñez, A. (2020). Deserción y estrategias de retención: un análisis desde la universidad particular. *593 Digital Publisher CEIT*, 5(5-2), 79-87. <https://doi.org/10.33386/593dp.2020.5-2.306>
- Valdez, S. (2013). Importancia de la estructura cognitiva en el aprendizaje significativo: un análisis desde la universidad particular. *Tierra Nuestra*, 9(1), 121-134. <https://revistas.lamolina.edu.pe/index.php/tnu/article/view/846/869>
- Vargas, G. y Gamboa, R. (2013). El modelo de Van Hiele y la enseñanza de la geometría. *Uniciencia*, 27(1), 74-94. <https://bit.ly/3m3nRAX>



## La creació d'un espectacle a secundària a través del debat teatral *Kitchen Table*

Recepció: 30/11/2020 | Revisió: 08/02/2021 | Acceptació: 06/07/2021 | Publicació: 01/10/2022



**Xesca VELA CARMONA**

Universitat Autònoma de Barcelona

invelaxesca@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-5676-6916>

**Resum:** En aquest article s'explica l'aplicació de la *Kitchen Table*, discussió teatral, amb 12 adolescents de l'Institut de Secundària Vallbona d'Anoia que participen en l'optativa d'Arts Escèniques i Dansa a 4t d'Educació Secundària Obligatòria. La docent-investigadora va utilitzar aquesta tècnica per crear espectacles amb l'alumnat, a partir dels seus testimonis. La *Kitchen Table* va oferir als joves l'oportunitat d'anar un grau més en la verbalització dels seus pensaments, per aplicar-los a la creació d'un espectacle final. La *Kitchen Table* es confirma com un procés metacognitiu en què l'adolescent cerca la seva identitat dins el grup.

**Paraules clau:** adolescents; debat; teatre; espectacle; educació secundària.

### **THE CREATION OF A SHOW BY MEANS OF A THEATRICAL DISCUSSION AROUND A KITCHEN TABLE IN SECONDARY SCHOOL**

**Abstract:** This article describes the application of the *Kitchen Table*, a theatrical discussion, with 12 teenagers from the Vallbona d'Anoia Secondary School who take part in the Performing Arts and Dance optional course. The teacher-researcher uses this technique to create shows with the students, based on their testimonies. The *Kitchen Table* offered these youngsters the opportunity to go a step further in verbalizing their thoughts, to apply them to the creation of a show as a final product. It is, therefore, a metacognitive process in which the adolescent seeks his or her identity within the group.

**Keywords:** teenagers; debate; theater; show; secondary education.

### **LA CREACIÓN DE UN ESPECTÁCULO EN SECUNDARIA A TRAVÉS DEL DEBATE TEATRAL KITCHEN TABLE**

**Resumen:** En este artículo se explica la aplicación de la *Kitchen Table*, discusión teatral, con 12 adolescentes del Instituto de Secundaria Vallbona d'Anoia que participan en la optativa Artes Escénicas y Danza en 4.º de la Educación Secundaria Obligatoria. La docente-investigadora utilizó esta técnica para crear espectáculos con el alumnado, a partir de sus testimonios. La *Kitchen Table* ofreció a los jóvenes la oportunidad de desarrollar la verbalización de sus pensamientos para aplicarlos en la creación de un espectáculo final. La *Kitchen Table* se confirma como un proceso metacognitivo en que el adolescente busca su identidad dentro del grupo.

**Palabras clave:** adolescentes; debate; teatro; espectáculo; educación secundaria.



## Introducció

Debate proporciona, a qui participa, aprendre a escoltar, respectar el pensament dels altres, despertar l'esperit crític i posar en acció mental la recerca d'arguments i contraarguments. La finalitat és dissentir per poder arribar a un consens a través de la paraula. Però, realment només es debat amb la paraula? En l'actualitat, la societat està sotmesa a una voràgine d'imatges, moviments i altres tipus de llenguatges per debatre. L'art utilitza diferents vehicles per comunicar-se: la música, la pintura, la dansa i el teatre, entre d'altres. L'art pot relacionar a les persones amb la resta del món mitjançant un debat visual, corporal i mental.

Plantin (2001) defineix la dialèctica dels sofistes com una interacció argumentativa, un diàleg raonat i conduït per normes concretes. Un *proponent* s'enfronta a un *oponent* davant una audiència, les reaccions de la qual arbitren el debat; les preguntes i respostes son ordenades i consecutives. Plantin (2001) situa aquesta pràctica dialèctica al segle V aC, al món grec, i la considera una eina per al pensament i un exercici indispensable per a la comunicació eficaç i la discussió crítica. En canvi, per a Plató, citat a Marafioti (2003), la dialèctica és un mètode rigorós de la recerca de la veritat. Marafioti (2003) també cita a Aristòtil quan parla de les tres tècniques de la veritat: la retòrica, la dialèctica i el discurs epistèmic. Totes elles es basen en el poder comunicatiu de la paraula.

L'educació aplica la tècnica de debat per fomentar, entre el seu alumnat, la competència oral dins l'àmbit lingüístic. El debat és una eina per poder defensar idees i modificar-les si convé. L'interessant d'aquesta comunicació no és sempre defensar les pròpies idees, sinó exercitar-se en la defensa d'idees oposades per afavorir la capacitat de reflexió. Cada participant al debat ha de generar arguments per defensar la seva posició. La riquesa del debat recau en l'expressió d'idees per compartir-les, confrontar-les i finalment acabar en un consens o comprensió. La temàtica dels debats a un institut pot ser molt variada: pandèmia, violència de gènere, xarxes socials, medi ambient i contaminació, addicció als videojocs i a les drogues, discriminacions i igualtat de drets, assetjament escolar, amor, parella i sexualitat, trastorns mentals, solitud, l'art com a expressió... Per a poder treballar diversos temes, és necessari tenir un coneixement adequat i informar-se de diferents conceptes. L'educació s'encarrega de formar als adolescents a les aules, amb diferents matèries, i la societat els ofereix projectes d'escolta, com en el cas que proposa el Centre de Cultura Contemporània de Barcelona (CCCB):

*Debat amb adolescents, programa Educatiu. El programa amb adolescents és una línia habitual de treball del CCCB per acostar els grans debats del moment als joves. Ciutadans que es troben en una edat de la vida adient per fer i fer-se preguntes, i en una etapa vital que és essencialment filosòfica: està farcida de dubtes, inseguretats i incerteses, però també d'energia i curiositat pel món. En el marc d'aquest projecte, el CCCB posa en diàleg alguns dels pensadors de referència del món contemporani amb aquests ciutadans del futur perquè puguin debatre aspectes del present que els afecten de manera directa. (CCCB, 2018).*

Aquests projectes vinculen als adolescents amb l'actualitat, amb el món real, escoltant a especialistes en neurociència, antropologia, medi ambient, diferents artistes... Bamford (2009) considerava aquest tipus de dinàmiques molt enriquidores i necessàries. Per a ella, l'èxit en l'educació artística depèn de la qualitat artística de la formació dels docents-artistes que treballin amb l'alumnat. La formació artística als instituts de secundària es redueix a unes



quantas hores de música i visual i plàstica. Les Arts Escèniques i Dansa apareixen a 4t d'ESO, per primer cop a l'educació, en el cas que el centre la proposi com a optativa modal. Aquesta matèria proporciona, a l'alumnat, una visió global de la persona, treballa el cos, la imaginació, la dicció, la memorització, el joc dramàtic... Debatre amb el cos és essencial, ja que la persona no només és paraula; és ment, cos i ànima.

*El cos és la barreja d'allò que sentim amb la imatge de la representació cultural i l'herència biològica. Aquestes tres categories de la realitat no les podem separar, estan irremediablement cosides, entremesclades... sense cos no podem emocionar-nos, no podem pensar ni imaginar, no podem ser persones. (Gelabert, 2020, p. 43).*

A l'espectacle *Youth#4* (2018) estrenat al Teatre Nacional de Catalunya (TNC) i dirigit pel director Didier Ruiz, es fa un retrat dels adolescents de l'actualitat. El treball es va realitzar conjuntament amb joves d'entre 15-18 anys de diferents procedències en l'entorn social de Catalunya. Didier va impulsar el projecte per proporcionar un espai escènic als adolescents i estimular-los a expressar el que senten. El seu mètode utilitza el treball individual i col·lectiu per a que els joves intèrprets puguin descobrir el seu cos, es sensibilitzin, s'obren a la resta i a l'entorn tot adquirint confiança i utilitzant la paraula de forma espontània i lliure.

*A partir de la seva paraula i dels seus testimonis, el projecte dibuixa un retrat de la joventut actual. És una creació que permet qüestionar el tema de la identitat. Quins són els seus somnis, els seus desitjos, les seves aspiracions, les seves pors, les seves idees de l'amor i de la mort? Quina consciència tenen del món en el que viuen, del lloc que hi ocupen? (TNC, 2018, p. 1).*

Amb aquesta proposta s'empodera els centres educatius a recollir els testimonis dels seus adolescents, plantejant-los preguntes essencials de vida com què és la joventut; a què li tenen por; què significa ser adult; què és la llibertat; quins somnis tenen; quins són els seus orígens; com es relacionen amb el cos, amb la mort, amb l'amor... Les temàtiques són profundes i els joves aprenen a verbalitzar el que senten de forma col·lectiva i en escena.

Existeixen altres projectes europeus que obren les portes als instituts per treballar les Arts Escèniques des d'una mirada més artística i crítica. És el cas de T.E.E.N ambadors (Theatre European Engagement Network del 2016-2018). El projecte, de cooperació europea, estava focalitzat en formar a adolescents com a espectadors teatrals i co-programadors. En el seguiment de l'estudi hi estaven involucrats tres festivals de teatre per a adolescents i un institut de recerca: SEGNI New Generations Festival (Segni d'infanzia, Mantua, Itàlia); April Festival (Teatre Centrum, Copenhague, Dinamarca); Showbox (Norsk Scenekunstbruk, Oslo, Noruega) i Researcher, Rui Pina Coelho (Universitat de Lisboa, Portugal). Aquest projecte pilot es va engegar perquè els festivals europeus havien detectat poca aflluència d'adolescents als seus espectacles. El repte era involucrar en diverses activitats teatrals a un cert nombre de joves i que a posteriori formessin als seus companys; així doncs, serien ambaixadors teatrals als seus centres educatius. El projecte inicial es va ampliar al llarg dels anys.

Al 2018 s'inicia un nou projecte derivat del primer, TEEN 2: *Teen Ambassadors Across Europe*. Els festivals que participen en aquesta segona proposta són: Segni d'Infanzia (Itàlia), Teatercentrum (Dinamarca), Norsk Scenekunst Bruket (Noruega), Cultuurcentrum Hasselt (Bèlgica), Dialogue Community Performance Network (Gran Bretanya) com a formadors



d'adolescents ambaixadors de teatre i des de Barcelona amb "La Caixa" Foundation, en el rol de formació de docents (secundària i batxillerat de 12 al 19 anys). El projecte és una cooperació Europea amb la finalitat de trobar metodologies per co-programar conjuntament programadors adults i adolescents. Al llarg del curs 2019-2020 es van realitzar diferents sessions de formació (co-curatorial workshops i *Kitchen Table* meetings), en els diferents països col·laboradors. Els resultats es van publicar a la pàgina web del projecte i d'aquí va sorgir la caixa d'eines teatrals (toolbox and methods).

*The tools and methods that were found to be useful during the research carried out throughout the T.E.E.N. project. The tools are meant to act as inspirational reference points for you to adapt to your own needs, structures, projects, and desires. One of the most important things we have discovered throughout our experiences of working with teenagers is that there are no hard and fast rules, so by all means use the tools and methods we include here, but make sure you adapt them accordingly. (Tools and methods, 2018).*

Al llarg dels dos anys del projecte *Teen Ambassadors Across Europe*, els adolescents participants han après a ser crítics teatrals i a poder exposar les seves opinions i reflexions sobre els espectacles de cada un dels festivals col·laboradors. El projecte combina diferents formes d'implicar els adolescents als tallers de formació i a partir del feedback dels joves, s'han descobert diferents tècniques per motivar a la joventut. Una de les tècniques de formació per a joves en crítica teatral és la *Kitchen Table*. S'han fet 8 *Kitchen Table* meetings en 11 festivals europeus durant dos anys.

*The set of the discussion is a Kitchen Table where they will be sat all together sharing visions, wishes, ideas and point of views with all the other guests who may wish to take part in this new adventure. The Kitchen Table is a reflection tool able to engage at the same time teenagers, artistic directors, artists, playwrights and teachers in a unique and innovative way that stimulates a dialogue to find a new point of view on programming for teens. The presence of the Teen Ambassadors, and the participatory process in which they will be engaged, will enable culture professionals to set up more inclusive European theatre and cultural proposals. (Tools and methods, 2018)*

La docent-investigadora i membre participant en aquest projecte va aplicar les tècniques proposades amb l'alumnat de l'institut Vallbona d'Anoia (Barcelona), fent variacions en la proposta a l'aula. En aquest article s'exposa la tècnica *Kitchen Table* adaptada a les necessitats educatives d'un centre de secundària.

## **1. Descripció de la *Kitchen Table***

### **1.1 Què és una *Kitchen Table*?**

La *Kitchen Table* és una tècnica de debat teatral amb un component alimentari que la fa especial i motivadora per als joves. Previ a l'inici d'una sessió de la *Kitchen Table*, la persona adulta encarregada de portar el debat, des de l'exterior, ha de preparar l'escenografia teatral. L'espai que acollirà la sessió pot ser multifuncional. En el cas de disposar d'una cuina, un bar o un teatre, s'optaria per aquests. En el cas de no disposar dels espais anomenats, es pot utilitzar una aula en la que caldria fer alguna modificació. És convenient tenir una taula, a ser possible

rodona, simulant la cuina de casa, i vestir-la amb unes estovalles casolanes, com si fos una escena de la vida quotidiana. El secret perquè funcioni el debat és col·locar menjar variat a la taula, un al·licient molt senzill i efectiu. Al disposar d'un pica-pica, els adolescents s'interessen i es motiven en participar activament. El debat comença captivant els joves amb el menjar. És el que s'anomena motivació extrínseca (al·licient que ve donat de fora de la persona) per transformar-se en una motivació intrínseca (participar activament parlant de la seva visió i experiències pròpies teatrals).

*Una motivació extrínseca implica sentir que "cal fer" alguna cosa, en canvi, la motivació intrínseca comporta "voler fer" alguna cosa, neix, per tant, de l'interior de la persona. La motivació intrínseca es concreta, segons la teoria d'autodeterminació, en tres necessitats: la competència, que és l'habilitat de la persona a l'hora de realitzar una activitat; l'autonomia, que és la capacitat de sentir-se lliure per prendre decisions sense intervencions o influències externes, i la relació, que és el vincle social que es crea dins un grup. En altres paraules, per despertar la motivació interna dels adolescents utilitzarem aquestes tres necessitats per treballar-les a l'aula: autonomia, competència i relació. (Vela, 2019, p. 6)*

En les *Kitchen Table* realitzades als festivals teatrals europeus, l'àpat consta de galetes, fruita, fruits secs, suc i aigua. Es prioritza un menjar saludable, malgrat que la xocolata, pel component dolç, sempre és ben acollida. L'aliment és una excusa perquè els participants se sentin còmodes mentre fan una acció quotidiana. La recerca d'espais informals dins de l'organització del centre educatiu proporciona una sensació de relaxació en les intervencions dels participants. En una *Kitchen Table*, qui agafa el protagonisme és l'adolescent, que és l'expert en les seves pròpies experiències, reflexions i emocions. Els joves (situats en un cercle interior) són escoltats pels adults que els envolten (en un cercle exterior) com a públic. És interessant que els adults es quedin sempre al cercle exterior, com es pot observar en la Figura 1.

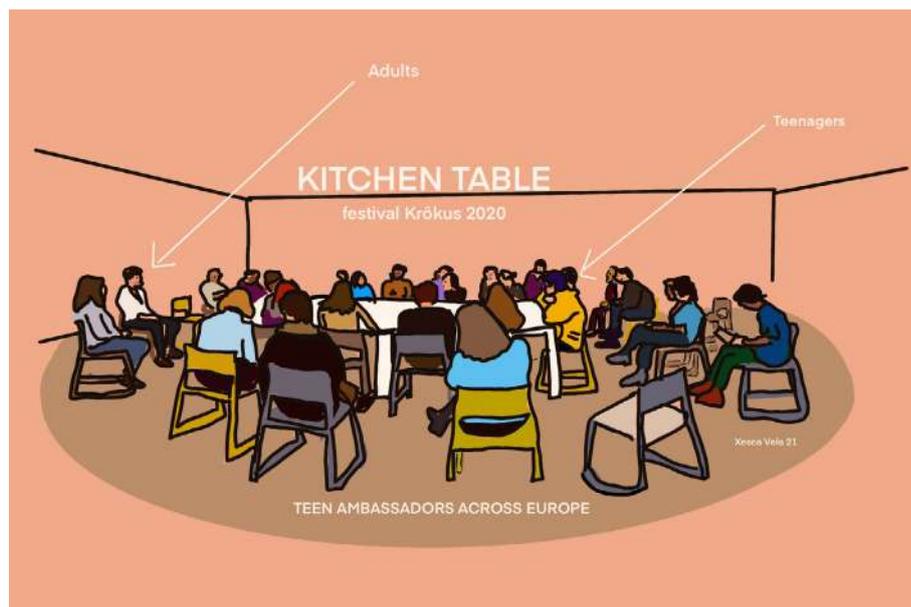


Fig.1.Festival Krökus 2020. Teen Ambassadors Across Europe. Font: Pròpia.



La disposició més habitual en una *Kitchen Table* amb un grup reduït d'adolescents i públic adults és formant dos cercles concèntrics. A dins poden haver entre 5-7 adolescents protagonistes que debaten sempre guiats per un jove moderador. Les persones adultes, com els programadors, docents i públic en general no intervenen en el debat a l'inici. Des de fora, el guia adult formula les preguntes per la discussió i un cop engegat el debat, excepcionalment, els adults poden demanar el torn de paraula per preguntar als joves alguna inquietud o aclariment.

Una sessió de la *Kitchen Table* sol tenir una durada d'una hora però és flexible, depèn del grau d'expertesa dels adolescents i de les ganes de parlar. Les preguntes que realitza el guia adult han d'estar ben estudiades per a que el tema sigui interessant, com deia Vela (2019), els joves per a estar motivats intrínsecament han de complir els tres elements de la teoria d'autodeterminació: han de ser autònoms en la sessió, competents al mostrar les seves habilitats orals i mostrar mestria en les seves reflexió sobre els coneixements artístics i finalment potenciar la relació i la connexió emocional amb el grup. Si tots aquests factors es donen es pot aconseguir que l'alumnat es senti confiat, amb ganes de participar i gaudint de l'experiència. Prèviament aquest adolescents han rebut una formació en l'ofici teatral, han consumit teatre i han tingut experiències en la pràctica teatral, la qual cosa els ha donat seguretat en l'activitat i estan capacitats per opinar amb un cert grau d'expertesa artística.

## 1.2 Normativa de la *Kitchen Table*

Quan s'engega una *Kitchen Table*, cal llegir les sis regles que van redactar els T.E.E.N. ambadors (2018, p. 6) a *Kitchen Table Manual*:

1. L'espai que acull l'activitat teatral ha de tenir una taula de cuina o que faci la mateixa funció.
2. A la taula ha d'haver menges variades (pica-pica).
3. El moderador adolescent llegeix les normes i lidera la sessió, amb ell es comença i s'acaba la sessió.
4. Els adolescents són els experts i els adults són audiència, també pot haver adolescents com a públic.
5. L'audiència només participa preguntant als protagonistes, un cop la taula ha iniciat el debat i han exposat les seves idees.
6. Les opinions expressades han d'estar recolzades d'experiències i coneixement.

Tothom es compromet a seguir les normes. Normalment es disposa d'un micròfon, que no és necessari que funcioni; només ha d'indicar qui té la paraula en cada moment. Tothom s'escolta i respecta el torn de paraula.

La temàtica treballada en les *Kitchen Table* pot ser molt diversa; és flexible, segons la necessitat del moment. Als festivals de teatre europeus es demana als joves que valorin els espectacles que han visualitzat. Quin espectacle han preferit i per què? Si haguessin de coprogramar, quin tipus d'espectacle els agrada veure? Quin tipus d'espectacle no programarien mai? Com se senten o què els fan sentir els espectacles?... Les seves respostes són de gran ajut per als programadors, intèrprets i docents ja que amb elles es pot analitzar l'arrel de la poca assistència dels adolescents als festivals teatrals.

## 2. Metodologia a l'aula

### 2.1 Els objectius de l'estudi pràctic de la *Kitchen Table*

1. Captar l'interès dels adolescents en processos teatrals diferents: visionant espectacles i proposant idees per la creació dels propis espectacles.
2. Conscienciar als adolescents de la importància de l'escolta activa, la reflexió, el pensament crític i la participació en els debats.

### 2.2 Aplicació de la *Kitchen Table* a un centre educatiu de secundària

L'aplicació de la *Kitchen Table* a l'institut de secundària de Vallbona d'Anoia, es va iniciar al març del 2019, amb alumnat de l'optativa de 4t d'ESO d'Arts Escèniques i Dansa (15-16 anys). Va ser el primer any d'aquesta optativa, hi havia 12 participants-adolescents, 11 noies i un noi. El perfil dels participants és molt divers i polaritzat: set joves que mantenen un compromís elevat amb la matèria i cinc joves que presenten un grau de desmotivació per la matèria i pels estudis en general. Per tant, generar la motivació del grup va ser una prioritat. El treball efectuat en el primer i segon trimestre inclogué el joc dramàtic, la improvisació i la creació conjunta d'un espectacle. El tercer trimestre s'inicià amb una provocació per motivar als joves, una activitat d'impacte mitjançant preguntes en format *Kitchen Table*. Aquesta provocació és similar a la imatge detonant d'Acaso (2013) o també anomenada "activitat impactant", que capta l'atenció dels adolescents des del començament. És detonant perquè serà l'inici per a una explosió creativa d'idees, suggeriments, dubtes i també solucions.

A continuació, es presenta la Taula 1 per mostrar la planificació del procés d'investigació amb la *Kitchen Table*. S'indica els participants per cada instrument, la temporalització i l'anàlisi de les dades.

PARTICIPANTS	INSTRUMENTS DE RECOLLIDA DE DADES	ANÀLISI DE LES DADES QUALITATIVES	DURADA
12 adolescents que canvien el rol d'intèrprets i d'observadors.  3 adults com a públic.  Conserge de càmera i docent-investigadora com adulta que guia l'activitat des de fora.	<i>Kitchen Table</i> . Vivencial i enregistrament en vídeo. Fotografies captades per l'audiència.	Enregistrament en vídeo: anàlisi per part de cada jove del que pensa de cada tema per començar a escriure la seva escena per l'espectacle final. La docent-investigadora també analitza les respostes per poder acompanyar als adolescents en el procés d'escriptura de les escenes.	1h (aprox.): 25 min. amb un primer grup i 25 min. amb l'altre grup per a que els 12 alumnes puguin participar en el rol d'intèrpret i en el rol d'observador. Es va realitzar una <i>Kitchen Table</i> amb l'alumnat d'Arts Escèniques i Dansa. Data: març 2018
3 docents del centre i conserge	Entrevista presencial als adults assistents a la <i>Kitchen Table</i> .	Es recull les opinions sobre l'activitat i es categoritzen.	15 minuts per cada. Data: març 2018
Públic que assisteix a l'espectacle: famílies, alumnat i docents.	Espectacle de creació col·lectiva a partir de la <i>Kitchen Table</i> .	Comentaris esporàdics de les famílies, reflexions dels adolescents al formulari i entrevistes als docents.	40 minuts d'espectacle. Data: juny 2018
12 adolescents de l'optativa d'Arts Escèniques i Dansa (4t ESO).	Formulari als adolescents	Els adolescents autoavaluen la seva intervenció, la del grup, la de la docent, la de la tècnica <i>Kitchen Table</i> i el resultat de l'espectacle final.	Online a través del Google Forms. Data: juny 2018
Docent-investigadora	Diari d'observació	Es documenta tot el procés de creació des de la <i>Kitchen Table</i> fins a l'estrena de l'espectacle.	3 mesos Data: entre març i juny

Taula 1. Planificació de la metodologia, participants, instruments i recollida de dades per a l'anàlisi.



Com ja s'ha explicat, a la *Kitchen Table* els 5-7 participants-adolescents seuen a la taula presentada amb menjar, anomenat espai intern, i la resta se situen al voltant o a l'espai extern. S'escull un líder-adolescent de l'espai intern que modera el debat. El moderador llegeix les normes i és el primer que parla quan, des de fora, l'adult formula la primera pregunta. A la *Kitchen Table* que es va fer a l'any 2019 van participar-hi 12 participants-adolescents, 3 docents, un conserge i la docent-investigadora.

Un cop el moderador va haver llegit la normativa de la *Kitchen Table*, la docent-investigadora formulà les següents preguntes, que són flexibles i que cadascú pot adaptar a un grup o context determinat.

**1a pregunta: Per què fas teatre? Què et fa sentir el teatre per haver escollit aquesta matèria?**

El moderador comença parlant i va cedint el micròfon a qui demana la paraula. Quan tothom ha parlat, es dona la possibilitat al públic de participar preguntant als que estan a la taula. S'estableix un debat actiu i al mateix temps connecten amb les seves pròpies emocions. Els adolescents sense adonar-se'n, estan participant d'una forma més distesa en una xerrada en la que són el centre d'atenció, els actors i actrius. La següent pregunta va més directa a les seves inquietuds:

**2a pregunta: Als joves, què us interessa, què us inquieta a la vida? Allò que us preocupa és una sensació individual o també la trobeu en altres persones de la societat?**

El moderador recull les preguntes, contesta i passa la paraula a qui la demana. La dinàmica seria la mateixa. Quan el moderador conclou, l'adult formula la pregunta sobre com aplicar allò que senten a escena.

**3a pregunta: Què us agrada veure en escena. Allò que us interessa creieu que ho podem veure en una obra teatral? Com ho faríeu? Quins personatges utilitzaríeu, quina escenografia, música, il·luminació, vestuari?**

Semblen moltes preguntes, però complementàries, per ajudar a exemplificar la qüestió i que no es quedi en una resposta banal. Aquí han d'aportar tot el seu bagatge teatral que han experimentat al llarg del curs.

*[...] los grandes propósitos de la educación artística, a saber: formación del sentido estético; estimular la capacidad de interiorizar, percibir, expresar y comunicar; desarrollar la creatividad y las inteligencias múltiples; conocer y utilizar el lenguaje propio de cada arte; fomentar la idea de que las obras artísticas son un patrimonio cultural colectivo, que debe ser respetado y preservado; adquirir habilidades y técnicas de expresión e interpretación; conseguir criterios para comprender, valorar y contextualizar espectáculos de artes escénicas y reflexionar sobre la riqueza cultural mediante la comparación de diversas experiencias artísticas en diferentes culturas y épocas; y ayudar a los estudiantes a ser mejores personas y a comprenderse mejor a sí mismos y al mundo en el que viven. (Motos i Navarro, 2021, p. 16)*

Motos i Navarro (2021) assenyalen la importància de l'educació artística, no només a nivell personal sinó per enriquitament cultural de la societat. Després d'aprofundir en el tema d'inquietuds adolescents, finalment es fa la darrera pregunta.



#### 4a pregunta: I vosaltres què voleu dir a escena?

Aquest és el punt de partida dels seus soliloquis (els seus pensaments a escena). La proposta del tercer trimestre és que facin la dramaturgia dels seus pensaments, d'allò que volen dir a escena. És a dir, que pensin en els actors i actrius que poden participar, que creïn la seva escenografia, el vestuari, la il·luminació, la música... Poden actuar o dirigir el seu propi text. Amb el text de cadascú, es munta un espectacle final de curs per a les famílies, docents i amats. Cal dir, que aquest últim exercici és un gran acte de revisió interna i de valentia per expressar els sentiments i despullar-se emocionalment. Malgrat poder crear els personatges que vulguin, la majoria porta a escena un "jo" alliberat i catàrtic

*Si la práctica teatral parece tener influencias beneficiosas sobre el desarrollo psicológico de los jóvenes, es necesario desarrollar metodologías para valorar su intensidad y comprender mejor la naturaleza de dicha influencia, con el fin de diseñar programas de intervención encaminados a ese fin. (Motos i Alonso-Benlliure, 2018, p. 48).*

Motos i Alfonso-Benlliure (2018) encoratgen els docents a practicar noves activitats teatrals amb els adolescents ja que són beneficioses per al benestar emocional. Seguint aquesta línia, es fa la investigació-acció de la pràctica educativa de secundària. La *Kitchen Table* s'ha aplicat a altres àmbits educatius de l'institut Vallbona d'Anoia, com a les tutories i per avaluar processos de participació. L'alumnat ha pogut valorar el projecte ASAC (Alumnat Sensible a Afavorir la Convivència dins l'àmbit de convivència del centre. Els comentaris que realitzen i l'anàlisi que es fa del vídeo enregistrat és clau per a la millora de la pràctica educativa de la docència. Les reflexions són bidireccionals, tant per part dels participants com de l'audiència.

Les sessions de *Kitchen Table* s'enregistren en vídeo amb diferents càmeres per captar diferents punts de vista. Posteriorment, els adolescents les visualitzen per obtenir informació sobre les seves intervencions, ja que la revisió post funció els ajuda a mantenir una mirada holística de tot l'espectacle-debat. Quan els joves s'observen des de fora, s'adonen que han format part d'un esbós d'espectacle que posteriorment es representarà. Una altra proposta que se'ls proposa a l'audiència és fer fotografies interessants del procés; poden fotografiar la sessió des de diferents òptiques i visions, cosa que enriqueix una futura posada en escena. Soriano-Ayala i Cala (2016) utilitzen la tècnica fotoveu per captar l'essència de cada persona: *La imatge i l'audiovisual aporta un suggerent material gràfic per crear.*

La investigadora-docent realitzà l'anàlisi dels vídeos enregistrats juntament amb els adolescents. A més, va distribuir un formulari al final de curs per valorar el grau d'importància que té la tècnica *Kitchen Table* en el procés de creació. S'entrevistà els tres docents assistents de l'activitat i el conserge per obtenir una visió triangulada de l'activitat.

## 4. Resultats

Els resultats que s'exposen a continuació s'han extret de l'anàlisi de les sessions de *Kitchen Table* gravades en vídeo per part de la investigadora-docent i dels adolescents. Els 12 participants han respost els formulari de final d'espectacle, s'ha entrevistat els docents participants com a públic i s'ha recollit els comentaris que han expressat sobre les *Kitchen Table*. Les famílies han visualitzat l'espectacle final però no s'ha recollit la seva opinió en la investigació.



Les respostes a les quatre preguntes de la *Kitchen Table* s'han recollit en la Taula 2:

<b>1a pregunta: Per què fas teatre? Què et fa sentir el teatre per haver escollit aquesta matèria?</b>
<p>El teatre els fa sentir-se importants i valorats, perquè desperten la pròpia imaginació i poden viure altres vides en el cos d'altres personatges.</p> <p>Els agrada actuar, sentir al grup que s'ajuda i perden la por i la vergonya. Aprenen a vocalitzar i a riure.</p> <p>D'altres són molts sincers i reconeixen que s'han apuntat a fer teatre perquè les altres optatives eren molt difícils o no els agradaven. Però reconeixen que han après molt i han perdut la vergonya a sortir a escena i s'atreveixen a fer coses que abans no feien.</p>
<b>2a pregunta: Als joves què us interessa, què us inquieta a la vida? Allò que us preocupa és una sensació individual o també la tenen altres persones de la societat?</b>
<p>Als adolescents els preocupa la solitud. És un tema bastant repetitiu en les seves respostes. L'adolescència és una època de molts canvis, tant físics com psicològics, i necessiten reafirmar-se dins de la societat com a part d'ella i individualment. Aquesta resposta ha anat sortint cada any que s'ha fet l'activitat, perquè els adolescents la viuen molt de prop, en l'àmbit familiar, a l'institut o amb els amics. Aquest sentiment de no encaixar i de pèrdua o trobada d'identitat és present en els adolescents. Alguns se senten sols perquè no encaixen a l'aula, perquè els estudis no els van gaire bé, o perquè no els agrada el seu cos... Se senten sols perquè la família no els entén o perquè els pares s'han separat i es troben en un dilema familiar. Conviuen amb el sentiment d'exclusió i verbalitzen que molts cops es senten més sols rodejats de persones que físicament sols a la pròpia habitació.</p> <p>Aquests debats obren una porta interior cap a les seves emocions i esclaten en plors i/o en rialles. Els canvis d'humor, atacs d'ansietat o esclats de violència o d'alegria cal que estiguin ben acompanyats pels docents i que se sentin competents en el camp emocional a més de l'artístic. No es pot obrir una caixa d'emocions sense haver-la treballat abans amb un mateix. Cada cas que expliquen els joves és únic i al mateix temps semblant, aquesta paradoxa els arrossega a una estranya empatia vers el grup que els uneix i els commou.</p> <p>Altres temes que els interessin són l'amor i les relacions sexuals. A partir de personatges teatrals com Yerma de Lorca, l'alumnat es planteja dubtes sobre la masturbació, l'esterilitat i els estereotips a la societat.</p> <p>Les pors, les fòbies i les frustracions també apareixen en el debat.</p> <p>La imatge corporal i l'autoestima és un tema que preocupa a molts joves i reconeixen que tenen molta cura de la imatge que s'exposen a les xarxes.</p> <p>També els preocupen la violència de gènere i el racisme. Quan treballen el teatre social, s'adonen que hi ha ciutadans de primera i de segona classe.</p>
<b>3a pregunta: Què us agrada veure en escena. Allò que us interessa creieu que ho podem veure en una obra teatral? Com ho faríeu? Quins personatges utilitzaríeu, quina escenografia, música, il·luminació, vestuari?</b>
<p>Aquesta pregunta els sembla difícil. Com es pot mostrar la solitud en escena? Cada jove explica la seva proposta: uns situarien una persona sola a l'escenari, en una habitació fosca; d'altres proposen muntar una festa amb molta gent i la persona sola aturada observant la bogeria dels altres... L'escenografia la prefereixen senzilla, minimalista, li volen donar importància a què diuen i a la interacció entre els intèrprets. Busquen bancs per utilitzar diferents alçades. Les músiques elegides són molt variades, segons el tema a interpretar. En aquesta preguntes es fan pinzellades inicials i amb l'anàlisi del vídeo es va tirant del fil fins arribar a la construcció de l'espectacle.</p>

4a pregunta: I vosaltres què voleu dir a escena?
<p>Molts adolescents, en un primer moment no saben què dir. És una pregunta molt profunda i s'han de treure capes de superficialitat. Alguns expressen que no volen estudiar, que estan obligats pels pares, i assisteixen al centre per no decebre-los, però que realment no estan gens motivats. I els seus textos, narren l'hostilitat del seu dia, amb tal grau d'honestat, que els familiars, al veure'ls actuar, experimenten els sentiments dels seus fills (s'ha recollit els comentaris dels familiars de forma informal), ja que són purs, sense filtres. En escena brollen emocions molt internes, manifesten sentiments de pèrdues de familiars, d'amistats trencades, busquen el sentit a la vida i l'amistat. Els adolescents classifiquen en tres categories les respostes sobre què dir a escena; la relació amb un mateix, la relació amb els altres (amistats, i familiars) i la relació amb el futur imminent.</p>

 Taula 2. Respostes dels adolescents a les quatre preguntes de la *Kitchen Table*.

Es recullen les respostes en diferents categories a la Taula 3:

CATEGORIES	PARTICIPANTS ADOLESCENTS	OBSERVADORS ADULTS
PARTICIPACIÓ ACTIVA	L'activitat agrada perquè provoca als joves la sensació de participar en un espectacle de petit format, sense la pressió d'estar davant un públic que et mira directament. El públic existeix, però el fet d'estar en un petit cercle fa que s'oblidin de l'audiència.	Els adults detecten un percentatge molt elevat de participació activa amb els joves, alguns amb una resposta molt positiva.
PARTICIPACIÓ PASSIVA	Hi ha un petit percentatge de joves que participen com a observadors o públic, no com a intèrprets.	S'observa que aquest alumnat està atent, però prefereix estar en segon pla.
MOTIVACIÓ	Els joves volen participar i explicar allò que senten. En un principi desconeixien la dinàmica, un cop motivats pel menjar aconsegueixen despertar una motivació intrínseca per fet de compartir experiències.	El factor menjar els atrapa des del moment 0, la necessitat de saciar la gana caracteritza als adolescents.
CONFIANÇA	Realitzar una activitat-acció agradable fa que es perdi la tensió corporal, es relaxin i que flueixi el debat. L'al·licient del pica-pica, com a motivació extrínseca els permet activar una rutina informal i distesa.	L'atmosfera que es crea és distesa, de joc, però al mateix temps tenen unes regles a complir que els ajuda a seguir el debat teatral en ordre i respecten el torn de paraula.
PREOCUPACIÓ/ INTERESSOS DELS JOVES	Solitud, amor, pors, fòbies, relacions sexuals, violència de gènere, racisme, autoestima, la mort, imatge i bellesa entre moltes.	Alguns joves toquen temes molt profunds i el grup és còmplice i acollidor.
EXPRESSIÓ EMOCIONAL	Cal dir que no tothom entra en aquests debats amb la mateixa facilitat que d'altres. De vegades no saben que dir i des de fora se'ls ajuda a seguir el debat. Depenent de l'expertesa dels joves o de l'estat d'ànim d'aquell dia el debat és més o menys fluït.	Certament hi ha joves que s'expressen oralment molt diferent que per escrit. Obren escaletxes de tristesa o d'alegria, es tornen vulnerables i valents per compartir-ho. És una catarsi.
REFLEXIÓ	En altres debats que han participat ha estat difícil moderar la conversa, en canvi, a la <i>Kitchen Table</i> , s'escolten i es respecten. La utilització del micròfon per poder parlar els engresca	El grau de reflexió i d'acompanyament als altres fa que desenvolupin una escolta activa i esperit crític.
POSADA EN ESCENA	Amb aquesta activitat comencen a imaginar la creació de les pròpies escenes per idear l'espectacle final.	Aquest espai queda una mica difós; caldria aprofundir més.

 Taula 3. Categorització de les respostes dels adolescents a les quatre preguntes de la *Kitchen Table*.



Després d'analitzar els testimonis es pot afirmar que als adolescents els envaeixen dubtes, neguits i incerteses, perquè es troben en un moment de canvis i de reptes que la vida els ofereix. Amb el teatre se'ls dona l'oportunitat d'exposar-ho en públic, alliberar-se del silenci i reflexionar sobre el que volen i necessiten. Al mirar aquests conflictes cara a cara, els adolescents s'empoderen i enfoquen les seves accions cap a una versió millor d'ells mateixos.

Els adolescents en un principi no entenen el sentit de la *Kitchen Table*, és una activitat divertida però no s'adonen que amb ella inicien un camí de recerca sobre ells mateixos. No és l'única activitat que es realitza pel coneixement individual, però sí una que recorden com a l'inici d'una investigació pròpia. La tècnica els ha ajudat a reflexionar sobre allò que senten i a crear la seva pròpia escena.

Els adults reconeixen que l'activitat els ajuda a veure a l'alumnat des d'una altra perspectiva. Observen que els joves són capaços de verbalitzar emocions i sentiments molt profunds que de vegades ni s'havien plantejat. Reconeixen que es desenvolupa el factor observació, com a públic, mantenint una escolta activa que ajuda als joves a gaudir de l'escena creada.

## Discussió i conclusions

Amb la tècnica de debat teatral *Kitchen Table* els adolescents han mostrat interès pels processos teatrals, han investigat sobre els oficis del teatre i han après a escoltar als companys i a reflexionar sobre les seves vivències, per tant s'acompleixen els objectius marcats.

La *Kitchen Table* potencia els debats teatrals amb adolescents i els dona estratègies per a formar-se com a públic jove en la crítica teatral. Cal dir, que el treball amb adolescents és fluctuant. Els joves depenen de la seva emocionalitat, que encara està en procés de ser gestionada; per tant, s'han de considerar els imprevistos que pot ocasionar aquesta carència. El que es vol dir és que no sempre els resultats són els que s'esperen: de vegades hi ha adolescents que no volen participar en aquests debats, que no expressen els seus sentiments, que han tingut un dia difícil i que això es plasma en les seves intervencions. I d'aquí també s'extreu informació, una informació molt valuosa, ja que els joves prenen consciència del que senten fruit d'un conflicte amb ells mateixos o amb d'altres, i que de vegades són presoners de la seva emocionalitat, la qual els impedeix participar o centrar-se en les propostes que es fan a classe. Existeixen causes per les que els joves no estan centrats a l'aula i la seva participació és mínima. Poden ser circumstàncies familiars, socials, emocionals o de salut. En gran mesura cal explicar que les activitats tenen èxit o no en la participació dels adolescents segons la relació o vincle que estableix l'adult que la proposa. La motivació del docent genera a l'alumnat interès, i cal avivar aquest foc entre uns i altres per a un aprenentatge col·lectiu entre adults i joves.

A l'institut de Vallbona d'Anoia han utilitzat les respostes del debat de la *Kitchen Table* per començar a crear el propi espectacle, que s'anomena: *Soliloquis, pensaments d'adolescents*. Cada adolescent agafa el rol de dramaturg, director i de vegades d'actor o busca entre els companys els actors que necessita per interpretar el seu soliloqui. També fa una proposta d'escenografia, d'il·luminació, de caracterització del personatge i de vestuari a més de suggerir l'espai sonor. És important que els joves entenguin la globalitat de l'espectacle. Com és un espectacle de peces de soliloquis, s'encarreguen de la producció, creen el cartell, i busquen



espais on actuar en el cas de fer més d'una representació. Apareix la figura del productor i també del dramaturgista, que té cura que l'obra sigui coherent.

Un cop els adolescents identifiquen sobre que volen expressar en escena han de plasmar-ho en quatre dimensions (els tres eixos de l'espai i el temps). Al debat proposen com materialitzar la idea en escena, col·locant els cossos, els objectes, la llum, la música, el text, el temps... Apareixen idees realment explosives, absurdes i boges. És el moment de somiar! Posteriorment, en altres classes, ja es baixarà el que s'ha somiat a la realitat material.

El teatre dona a l'adolescència l'oportunitat de percebre el seu cos, la seva ment, les seves emocions dins del seu jo, un ésser viu que respira, pensa, es mou, sent i es comunica. Aprenen a expressar la seva realitat i transformar-la, en escena, utilitzant qualsevol llenguatge artístic, sigui dansa, música, teatre, performance, en format d'arts plàstiques... o combinant els llenguatges per poder fer el seu propi codi en l'espectacle. Tot s'inicia amb l'escolta, un grup que entén els seus components, els respecta i els inclou en els processos d'aprenentatge. Els debats teatrals els ofereixen l'oportunitat d'anar un grau més enllà en les experiències pròpies, a ser conscients del que pensen, senten i fan. És un procés metacognitiu per analitzar l'equilibri del cos-ment-emoció tant important d'ubicar a l'adolescència (Gelabert, 2020).

Malgrat el benefici que genera a l'aula aquesta tècnica de debat, existeixen limitacions de l'estudi. Cal explicar que l'alumnat no sempre està disposat a obrir-se i explicar emocions tan internes, és important preparar el terreny i que se sentin segurs en aquest espai. Abans d'utilitzar la tècnica, l'alumnat deu haver treballat el grup, a través del joc dramàtic i la confiança. Aquesta tècnica necessita un compromís amb l'objectiu comú de la creació d'un espectacle. Un altre inconvenient és que els adolescents no vulguin participar: és important que l'activitat sigui voluntària; si no, perd el caràcter lúdic i distès, i es converteix en una confrontació.

Un altre punt a revisar és el d'entrevistar a les famílies: proporcionaria una visió molt important per l'estudi. No s'ha contemplat aquesta possibilitat per falta de temps: un cop les famílies presencien l'espectacle s'acaba el curs i l'alumnat promociona. De fet, és l'últim any al centre, ja que no disposem de batxillerat; per tant, el vincle alumnat-famílies-institut acaba. De vegades, les famílies es desvinculen del centre a l'etapa de l'ESO i poder recuperar-les per treballar amb elles conjuntament genera a l'alumnat una nova motivació per tant és un altre punt a revisar.

Una altra limitació d'aquest estudi és que la docent que aplica la tècnica també és la investigadora i de vegades es confonen els rols i pot haver-hi una visió esbiaixada del treball. Per aquest motiu s'entrevista altres adults, per obtenir noves opinions sobre el tema investigat. Tot i així, és difícil establir el límit.

Si es contempen altres opcions, la *Kitchen Table* té un format amable que pot servir de trampolí per a altres versions del debat. Si un docent vol aplicar la tècnica a una aula amb adolescents, sense adults, es podria fer. Cal escollir l'alumnat que estarà dins del cercle intern (5-7 adolescents) i la resta ha de fer de públic al cercle concèntric extern. Es poden fer intervencions més curtes, d'uns 20 min per grup, i intercanviar el grup de dins per membres de fora. Amb aquest procediment practiquen el rol de públic i intèrpret. La creativitat i la flexibilitat a l'hora d'aplicar aquestes tècniques teatrals garanteix un èxit educatiu. Acaso i Megías (2019) aposten per una educació que desenvolupa el pensament crític, li donen importància als espais



on es desenvolupen les classes, i parlen sobre les experiències impacte, que descol·loquen als adolescents al treure'ls de la zona de confort i modificar l'estructura mental.

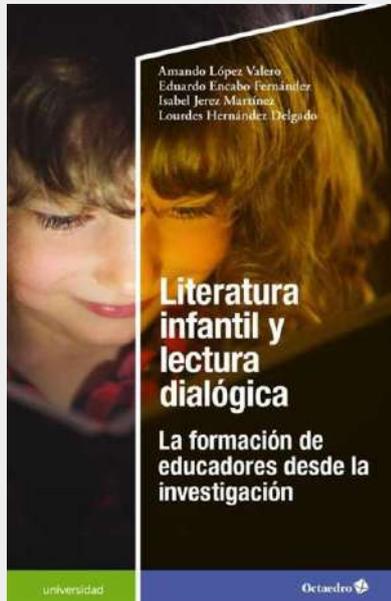
Aplicar pràctiques teatrals en altres àmbits de l'educació assegura un aprenentatge vinculat amb l'emocionalitat, i per tant és un aprenentatge més durador. El docent que apliqui les arts teatrals ha de ser un docent-artista, segons Motos i Navarro (2021), ja que ha d'estimar el que fa, transmetre el saber amb rigor i flexibilitat, obrint-se a la creativitat, integrant l'alumnat en el procés d'aprenentatge mutu.

## Referències

- Acaso, M. (2013). *rEDUvolution*. Paidós.
- Acaso, M., i Megías, C. (2019). *Art thinking* (4a ed.). Paidós.
- Bamford, A. (2009). *El factor! Wuau! El papel de las artes en la educación*. Ediciones Octaedro.
- CCCB Centre de Cultura Contemporània de Barcelona (2018). *Debats amb adolescents, biennial de pensament ciutat oberta*. Barcelona.
- Dierssen, M. (2019). *Un matí amb Mara Dierssen. Conferències per a estudiants de secundària*. CCCB.
- Gelabert, C (2020). *El que m'agradaria que la dansa fos*. Comanegra-Mercat de les Flors-Institut del teatre.
- Marafioti, R. (2003). *Los patrones de la argumentación: La argumentación en los clásicos y en el siglo XX*. Biblos.
- Motos, T., i Alfonso-Benlliure, V. (2018). Beneficios de hacer teatro en el desarrollo positivo en adolescentes de Valencia. *Revista de Investigación en Educación*, 16(1), 34-50. <https://bit.ly/3gbzwn>
- Motos, T., i Navarro, A. (2021). ¿Qué cambiar en la didáctica de las enseñanzas artísticas en tiempos de pandemia?. *Didacticae. Revista de Investigación en Didácticas Específicas*, (10), 109-125. <https://doi.org/hfg8>
- Plantin, C. (2001). *La argumentación*. Ariel-Quinta Esencia.
- Soriano-Ayala, E., i Cala, V.C. (2016). *Fotovoz: Un método de investigación en ciencias sociales y de la salud*. Editorial La Muralla.
- T.E.E.N. ambassadors. The film\_sub ITA 13/10/2018 <https://youtu.be/dTicNrSy67Q>
- T.E.E.N. ambassadors (2018). *Kitchen Table manual*. <https://bit.ly/3L1UoRo>
- TNC, Teatre Nacional de Catalunya (2018). *Proposta de treball per als instituts de les funcions escolars*. <https://bit.ly/37rHSIH>
- Toolbox and methods (2018). *Projecte TEEN AMBASSADORS ACROSS EUROPE (Theatre European Engagement Network, TEEN)* <https://bit.ly/3yPPVLp>
- Vela, F. (2019). *El teatre aplicat a l'educació com a eina motivacional intrínseca de l'adolescència*. Treball Final de Màster. Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona. <https://recercat.cat/handle/2072/362646>
- Youth#4 (29/11/2018). Los adolescentes alzan la voz en el TNC con la obra "Youth#4" de Didier Ruiz. *Diario La Vanguardia, Sociedad*. <https://bit.ly/3xCUrLz>



## Libro



### *Literatura infantil y lectura dialógica. La formación de educadores desde la investigación*

Amando López Valero, Eduardo Encabo Fernández, Isabel Jerez Martínez y Lourdes Hernández Delgado, 2021.

Octaedro. 140 págs.

ISBN: 978-84-18819-40-7



**Isabel GARCÍA PAREJO**

Universidad Complutense de Madrid

[igarcia@edu.ucm.es](mailto:igarcia@edu.ucm.es)

<https://orcid.org/0000-0001-5020-814X>

Recepción: 14/01/2022 | Revisión: 29/07/2022 | Aceptación: 22/08/2022 | Publicación: 01/10/2022

El desarrollo de una competencia discursiva que favorezca el pensamiento crítico y autónomo parece ser uno de los retos educativos provocados por el desarrollo de la comunicación en la red y las nuevas modalidades de enseñanza en una década marcada por una pandemia a nivel mundial (Jiménez Huertas, 2019). Como señalan López Valero, Encabo Fernández, Jerez Martínez y Hernández Delgado en su libro *Literatura infantil y lectura dialógica*, en este contexto, cobra especial importancia el “redescubrir que estamos hechos de lenguaje lo que hará que podamos hallar la posible manipulación de los discursos y un camino viable para el discernimiento” (p. 10). Los autores defienden la necesidad de una aproximación dialógica en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de la literatura para favorecer el desarrollo de una alfabetización crítica, lo que exige a los docentes una formación lingüística que puede abordarse de manera integral a través de la lectura literaria (Bruner, 1984) y la participación de todos los agentes educativos (familia, estudiantes, docentes).

Para apoyar su idea, organizan su texto alrededor de dos partes diferenciadas. En la primera, que incluye los capítulos del 1 al 8, se discute acerca de la caracterización de la literatura infantil y el papel fundamental de esta en la educación integral de la persona a través de una aproximación dialógica a los textos. El capítulo 9, *Selección de lecturas y su posible tratamiento dialógico*, supone una cuidada selección de 52 textos literarios sobre los que los docentes y futuros docentes pueden organizar sus propuestas de lectura en el aula con el fin de “propiciar atmósferas lectoras donde la reflexión y el diálogo sean los protagonistas” (p. 72).

La fundamentación teórica de sus propuestas se articula alrededor de la importancia que tiene la literatura como representación de las ideas y valores de una comunidad (capítulos



1, 2). Así, la lectura, además de tener una finalidad formativa y lúdica, puede orientarse hacia el conocimiento y reflexión acerca de valores y pensamientos transmitidos, por lo que es necesario el acompañamiento y guía del docente para reconocerlos y poder hablar sobre ellos. Queda justificado así el papel de la literatura infantil, entendida como literatura presentada en la edad escolar (cf. p.23), por ser un artefacto cultural que muestra realidades diversas en múltiples y variados formatos y, por tanto, es defendida como ámbito de conocimiento específico que debe formar parte de la formación del profesorado. Con todo, reconocen la dificultad que supone establecer un criterio único para la elección de textos (capítulo 4), por lo que sugieren que estos sean seleccionados si favorecen la relación entre experiencias y vivencias cotidianas con el contenido del texto. Es ahí donde los autores sitúan el papel del mediador, una persona que pueda guiar el desarrollo de un pensamiento crítico y las conexiones con elementos de la realidad que niños y adultos reconocen, papel que queda concretado en la figura del docente formado para esta actuación (capítulo 6). Su cometido es procurar la inmersión en mundos simbólicos más que en "textos pedagógicos", por ello debería proporcionar textos que sean variados y no descartar los que surgieron en otras épocas por caer en el error de mirar el pasado con los ojos actuales (p.40 y p. 67). En los capítulos 5 y 7, los autores profundizan en la idea de "comunicación literaria", que es la que se establece entre el lector y el texto, en este caso, mediada por la acción educativa. Se insiste en el papel del docente como agente de la comunicación que ha revisado el texto y lo ha analizado para identificar los valores y tópicos manifiestos en el texto, teniendo en cuenta el desarrollo cognitivo y experiencias de los receptores de la acción educativa y el contexto sociocultural en el que se ha producido el texto para poder establecer conexiones entre el mismo y otras manifestaciones culturales (p. 46).

Otro pilar de su fundamentación teórica tiene que ver con el reconocimiento de la hibridación actual que afecta las formas de presentación de la literatura (capítulo 3). Para los autores, es posible integrar en la práctica docente los diferentes formatos narrativos, de manera que se establece un camino de doble dirección entre historias y personajes de textos literarios y los que aparecen en adaptaciones visuales. Sin embargo, nos advierten que, si bien esta forma de construcción de saberes híbridos convierte cada tipo de contenido en referente de los niños, puede ocurrir que el acceso al conocimiento se produzca en una dirección única (desde lo visual) y provoque la falta de aprecio hacia los referentes originales (el texto escrito). Y también, puede ocurrir que el docente solo transmita una parte o una forma fragmentada de conocimiento si no es consciente de este fenómeno de la hibridación (p. 32). Como señalan en el capítulo 8, donde se discuten las ventajas e inconvenientes de la globalización de pensamiento provocado por compañías como la de Disney, "primar lo literario supone un modelo educativo a partir del cual se pueden establecer conexiones con otros formatos en los cuales el texto fluctúa" (pp. 68-69), generando reflexión y debate desde una perspectiva crítica.

Todos estos planteamientos toman forma en las guías para la aproximación a la lectura dialógica de textos literarios que aparecen en la segunda parte del libro. La aproximación a cada texto sigue una misma estructura: "el título en español, el nombre del autor o autora, el año de publicación, las posibles temáticas, preguntas guía sobre el contenido, posibles cuestiones con orientación didáctica y otras preguntas relacionadas con la obra" (p. 71). Las lecturas se organizan alrededor de cuatro bloques que incluyen la guía de análisis de 19 álbumes ilustrados (pp. 72-89), de 6 lecturas para el ciclo de Educación Infantil (pp. 89-96), de 18 lecturas para el ciclo de Educación Primaria (pp. 96-119) y de 9 lecturas para el ciclo de Educación Secundaria (pp.119-130).



La presencia de los álbumes ilustrados en el ámbito de la literatura infantil ha crecido en los últimos años. Para los autores, su justificación como texto en las aulas es doble. Por un lado, la imagen permite interpretaciones diversas en franjas de edades amplias y en contextos tanto familiares como escolares; por otro, apoya la idea de 'hibridez' que defienden los autores para acercarse a los textos. Los álbumes reseñados abarcan publicaciones desde 1963 a 2018 y autores reconocidos tales como Anthony Browne (*Voces en el parque*), Donaldson y Scheffler (*El Grúfalo*; *El gigante más elegante*; *Cómo mola tu escoba*; *El hombre palo*) y Van Zeveren (*¿Por qué?*; *Dibújame un principito*), entre otros. La selección propuesta centra sus temas de debate alrededor de la "imaginación, de personajes de cuentos clásicos, de diversidad funcional y cultural o cómo ver el mundo de diferentes formas con una perspectiva relativa" (p. 73).

Los textos literarios en la etapa de Educación Infantil "aproximan la ficción y ya conforman una estructura clásica de la narrativa" en las que el papel del mediador o cuentacuentos cobra vital importancia (p. 89), por eso los autores apuestan por presentar unas guías de análisis, originadas desde la investigación y la implementación, que permiten a los posibles mediadores conocer el libro y familiarizarse con él para poder diseñar interacciones relevantes en el aula. Las obras seleccionadas pertenecen a autores que han publicado su trabajo entre 1966 y 1991: Roahl Dahl (*El dedo mágico*; *El superzorro*; *Los cretinos*; *La maravillosa medicina de Jorge*), Michael Ende (*El secreto de Lena*) y Margaret Mahy (*El secuestro de la bibliotecaria*). Todas ellas podrían ser adecuadas también para el ciclo de Educación Primaria; así, los autores relacionan estos textos con otros y, en el marco de la guía, interrogan a los mediadores acerca de la adecuación de la lectura para una edad determinada.

Motivado por el hecho anterior, la propuesta de lecturas para el diálogo en Educación Primaria los autores la centran entre los 8 y los 12 años de edad. Los textos pueden ser acompañados por la figura del mediador, pero también son accesibles para los estudiantes de manera autónoma debido a su desarrollo cognitivo (p. 97). Las lecturas incluyen textos clásicos como *Las aventuras de Pinocho*, publicado por Collodi en 1881 y *Pippi Calzaslargas*, publicado por Lindgren en 1945, que invitan a la reflexión acerca de la moralidad y del absurdo. Se incluyen también más obras de Roald Dahl (*El gran gigante bonachón*; *Cuentos en verso para niños perversos*; *Matilda*), así como las de Frabetti (*La magia más poderosa*; *Malditas matemáticas. Alicia en el país de los números*; *Calvina*; *¿Quién quieres ser?*), Elvira Lindo (*Manolito gafotas*) y Sierra i Fabra (*El club de los raros*), entre otros. Los textos presentan diferentes entornos en los que se recrean aventuras infantiles desde las que abordar diferentes valores éticos, el humor, el mundo de la lectura, la familia, la superación personal, pero además, son un medio de recuperar el patrimonio cultural para conocerlo y establecer diálogos sobre el mismo tal como argumentan los autores en el capítulo 1.

El interés de este acercamiento dialógico a los textos resulta especialmente adecuado en la Educación Secundaria ya que, como señalan los autores, "las personas en estas edades se han desarrollado cognitivamente y ya poseen una serie de experiencias significativas que pueden conectar con los textos a leer" (p. 119). Los autores optan preferentemente por la selección de clásicos de la literatura infantil desde 1865 a 2011 y, con ello, pretenden abordar un amplio número de temas para la reflexión, tales como el concepto de "absurdo" (en *Alicia en el país de las maravillas* y en *El mago de Oz*); los de "moralidad" y "enseñanza" (en *El principito* y en *Kafka y la muñeca viajera*); los de "humor" y "crítica" (en *El guardián entre el centeno*); el de distopía (en *El señor de las moscas* y en *The giver. El dador de recuerdos*); el de "di-



versidad" (*El curioso incidente del perro a medianoche*) y el de "fantasía" (*Donde los árboles cantan*). En todos ellos aparece el tema de la aventura y, además, la mirada que hacen sobre el texto permite buscar relaciones entre los textos y las experiencias de los participantes en la comunicación literaria.

En definitiva, el texto proporciona a docentes de diferentes niveles educativos y a futuros docentes un conjunto de propuestas para abordar la didáctica de la literatura fundamentadas en modelo dialógico de aproximación al texto.

### Referencias

- Bruner, J. (1999). *La educación, puerta de la cultura*. Visor.  
Jiménez Huertas, C. (2019). *Estamos hechos de lenguaje*. Harmonia Mundi.