



## **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.