

MÁSTER EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE  
EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA,  
BACHILLERATO, FORMACIÓN PROFESIONAL Y  
ENSEÑANZA DE IDIOMAS. ESPECIALIDAD EN  
EDUCACIÓN FÍSICA.

# Una experiencia de Aprendizaje-Servicio en Educación Física (ApS) para la inclusión social del alumnado de Formación Profesional Básica Adaptada (FPBA)

---

Trabajo Fin de Máster presentado por: Iván Marrero Gagliardi

Tutor: Jorge Miguel Fernández Cabrera

Cotutor: Pablo José Borges Hernández

Curso académico: 2020/ 2021

Convocatoria: Julio

## **RESUMEN**

La ausencia de la asignatura de Educación Física en el currículum de Formación Profesional Básica Adaptada podría influir negativamente en el desarrollo del alumnado que realiza estos estudios. Esta materia incide en la mejora de la competencia motriz y en las relaciones sociales de sus practicantes por la presencia de la interacción entre sus principios básicos. A través de la metodología de Aprendizaje-Servicio llevada a cabo desde la asignatura que nos concierne, tratamos de dar respuesta a la exclusión social que sufre el alumnado de FPBA. La muestra del proyecto estuvo compuesta por 12 estudiantes de FPBA y 10 de 4º de la ESO “F” del centro IES Alcalde Bernabé Rodríguez. Se realizó un análisis cualitativo del proyecto a través de la obtención de datos por medio de entrevistas a los diferentes participantes, dado que nos encontramos ante un estudio de casos. Los resultados arrojan que la intervención mejoró las relaciones sociales entre ambos grupos y la inclusión del alumnado de FPBA en la vida social del centro, al igual que mejoró el sentimiento de competencia y autonomía del alumnado de 4º ESO F. Además, se produjeron mejoras leves en las habilidades motrices de los estudiantes receptores del servicio, que según las profesoras del grupo de FPBA, no fueron significativas por la corta duración de la intervención. Se concluye subrayando que la EF, por sus características, es un elemento necesario para este alumnado, y que tras la puesta en práctica de esta intervención ApS, se observan mejorías en su dimensión social y actitudinal, al igual que en el alumnado de 4º ESO F.

**Palabras clave:** Aprendizaje-Servicio, inclusión social, Educación Física, Educación Secundaria.

## **ABSTRACT**

The absence of Physical Education subject in the curriculum of Formación Profesional Básica Adaptada could have a negative influence on the development of the students who carry out

these studies. This subject has an wide impact on the improvement of the motor competence and social relations of its practitioners due to the presence of interaction among its basic principles. Through the Service-Learning methodology carried out from the subject that concerns us, we try to respond to the social exclusion suffered by FPBA students. The project sample was composed by 12 students of FPBA and 10 students of 4th year of ESO "F" of the center IES Alcalde Bernabé Rodríguez. A qualitative analysis of the project was carried out by the collection of data through interviews with the different participants, since we are dealing with a case study. The results showed that the intervention promoted social relations between both groups and the inclusion of FPBA students in the social life of the center, as well as it improved the feeling of competence and autonomy of 4th grade students. In addition, slight progress in motor skills was noted under pupils receiving the service, which, according to the FPBA group teacher opinion, were not so significant because of the short duration of the intervention. We conclude by emphasizing that PE, thanks to its characteristics, is a necessary element for these students, and we underline that remarkable and positive improvements in social and actitudinal dimension could be detected in both groups involved in this ApS intervention.

**Key words:** Service-Learning, social inclusion, Physical Education, Secondary Education.

## ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN.....	4
2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA .....	7
2.1 El Aprendizaje-Servicio (ApS).....	8
2.1.1 Análisis conceptual del ApS .....	8
2.1.2 Elementos básicos del ApS.....	10
2.1.3 ApS y sociedad: beneficios del Aprendizaje-Servicio.....	11
2.2 Aprendizaje-Servicio en el currículo de Educación Secundaria Obligatoria y en la materia de EF.....	14
2.4 Inclusión.....	15
2.4.1 Análisis conceptual de la inclusión.....	15
2.4.2 Inclusión en Educación Física .....	20
2.4.3 Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) .....	21
3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y OBJETIVOS .....	23
4. MÉTODO Y PROCEDIMIENTO .....	24
4.1 Contexto y participantes .....	25
4.2 Objetivos de la intervención .....	27
4.3 Instrumentos de recogida de datos .....	28
4.4 Procedimiento .....	31
5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN .....	36
5.1 Grado de consecución de los objetivos.....	36
5.2 Valoración de la experiencia ApS.....	40
6. CONCLUSIONES Y REFLEXIÓN FINAL .....	43
7. LIMITACIONES Y PROSPECTIVA .....	44
7.1 Limitaciones.....	44
7.2 Prospectiva.....	45
8. REFERENCIAS.....	46
9. ANEXOS .....	52

## **1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN**

Este Trabajo de Fin de Máster (TFM) trata sobre una propuesta de intervención basada en el modelo de enseñanza de Aprendizaje-Servicio (ApS), aplicándolo a la asignatura de Educación Física (EF) en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. El marco legislativo por el que nos regiremos es el Decreto 83/2016, de 4 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias, donde se propone el currículo de referencia de la citada materia. Según esta normativa, la educación, basándose en el aprendizaje por competencias, permite, desde un planteamiento integrador orientado a la aplicación de los saberes adquiridos, que el alumnado consiga su desarrollo y realización personal, el ejercicio de la ciudadanía activa, la incorporación satisfactoria a la vida adulta y la participación en un aprendizaje permanente a lo largo de la vida. Si analizamos detenidamente esta propuesta, podemos inferir que la educación por competencias busca un ciudadano crítico, capaz de aprender a cualquier edad y que, a su vez, participe de la sociedad de forma activa, sirviéndola y sirviéndose de ella. Esto me hace reflexionar sobre la necesidad de incorporar la responsabilidad social al contexto escolar. Si se pretende desarrollar valores y compromiso social, los centros educativos no pueden ser compartimentos estancos donde los saberes que se desarrollan son completamente ajenos al entorno, al mundo que les rodea; debe haber una interconexión entre ambos.

Desde esta perspectiva competencial que nos propone el currículo de secundaria, la materia de Educación Física, a través de la competencia motriz, está comprometida con la adquisición del máximo estado de bienestar físico, emocional y social posible en un ambiente saludable. La contribución de la materia a las competencias clave favorece el tratamiento integral de los contenidos, lo que nos facilita una visión holística e inclusiva de la educación.

Teniendo en cuenta el Real Decreto 1105/2014 en su página 172, las competencias son “capacidades para aplicar de forma integrada los contenidos propios de cada enseñanza y etapa educativa, con el fin de lograr la realización adecuada de actividades y la resolución eficaz de problemas complejos.” Otra definición válida es la que aporta la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), que aparte de válida me parece que complementa perfectamente a la primera por su generalidad: “Competencia: capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada.” (OCDE, 2001). Esta definición es la que aparece en la Orden ECD/65/2015. Haciendo un pequeño análisis de conceptos, este trabajo se justifica desde el punto de vista en que el ApS trabaja los contenidos de forma holística, contemplando todas las dimensiones del alumnado; su

transferencia a otros contextos, aplicando los conocimientos a un marco social y no de educación formal; y utilizando los contenidos para resolución de problemas complejos, en este caso problemas sociales de la vida cotidiana. Así, esta metodología puede desarrollar el aprendizaje competencial de nuestro alumnado. Además, coincidimos con Rubio (2009) cuando plantea que el aprendizaje a través del ApS se caracteriza por el desarrollo de competencias personales, interpersonales, para el pensamiento cívico, la realización de proyectos, la ciudadanía y la transformación social, vocacional y profesional.

Como alumno del Máster en Formación del Profesorado y de esta asignatura de TFM, debo desarrollar un conjunto de competencias que constaten mi aprendizaje<sup>1</sup>. Dos de estas competencias generales hacen referencia al dominio que debo tener sobre los contenidos de la asignatura de EF, tanto de manera teórica como práctica, para implementarlos en el centro educativo en el que desarrolle mi profesión, adecuándolos al entorno y a las características del alumnado. Por otro lado, también se desarrollan competencias básicas relacionadas con la autonomía del estudiantado, aplicándola en los futuros aprendizajes. También se comprueba esta autogestión en la capacidad reflexiva que se debe poseer para cribar la información manejada en la creación de este trabajo y en la conformación de una opinión fundamentada sobre el tema tratado.

Por último, desarrollamos competencias específicas, que hacen referencia a la capacidad de transformar todos los conocimientos adquiridos durante el máster en saberes y estrategias prácticas. Se debe conocer, y comprender al alumnado al que se le va a dar clase, para ser capaces de acercarles el currículo, atender a la diversidad y desarrollar todas las capacidades del estudiantado de forma inclusiva.

Como ya comentamos, el modelo didáctico que vamos a desarrollar (ApS) se suele relacionar con la “práctica educativa que implica un ejercicio de reconstrucción de los saberes, ya que enfrenta a los y las participantes a problemas sociales y educativos que están conectados a diversas perspectivas y posiciones en el abordaje de los mismos” (Mayor y Rodríguez, 2016, p. 547). Antes de ahondar en definiciones, características, rasgos y aportaciones conceptuales sobre esta metodología, quiero hacer una pequeña reflexión sobre lo que intuitivamente sugiere. Esta forma de desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje parece increíblemente motivante y enriquecedora a nivel socioafectivo, tanto para los ejecutantes como para los beneficiarios del servicio. Por esa razón, este TFM se dirige hacia una experiencia ApS. El

---

<sup>1</sup> Las competencias del Trabajo de Fin de Máster pueden consultarse en el siguiente enlace: [https://www.ull.es/apps/guias/guias/view\\_guide/24694/](https://www.ull.es/apps/guias/guias/view_guide/24694/)

objetivo personal que se persigue con este trabajo, y con la profesión que pretendo desempeñar, es colaborar en el desarrollo de un proceso de enseñanza-aprendizaje más significativo y cercano a la realidad social del alumnado, satisfaciendo las tres Necesidades Psicológicas Básicas (NPB) durante el proceso, es decir, se persigue el desarrollo de la autonomía, competencia y relación con los demás a través de las tareas planteadas. La búsqueda de su satisfacción supone una motivación muy potente para cualquier persona y, en este caso, para el alumnado (Murcia, Coll, Garzón y Rojas, 2008).

Este proyecto se va a llevar a cabo en un Centro de Atención Preferente para alumnado con Discapacidad Motriz (DM) de la provincia de Santa Cruz de Tenerife, el IES Alcalde Bernabé Rodríguez. Para situarnos bien en el contexto en el que se desarrollará este ApS, debemos comentar que partimos de un análisis de necesidades realizado por parte del profesorado del departamento de EF y, teniendo también en cuenta las características del centro. Según este análisis previo, el trabajo de la inclusión social de este colectivo (alumnado de Formación Profesional Básica Adaptada (FPBA) del IES) nos parece lo más adecuado, ya que entendemos como necesaria la competencia motriz para el desarrollo de la personalidad y la mejora de la competencia social y cívica. Comentamos esto por la necesidad en la que basamos nuestro proyecto ApS, que es la ausencia de la asignatura de EF en el currículo del alumnado de FPBA, siendo este colectivo el más interesado en recibir esta materia por las características físicas de algunos de sus integrantes.

Cuando hablamos de inclusión, lo solemos confundir con NEAE o discapacidad. Obviamente, las discapacidades y las necesidades educativas especiales son un argumento de peso cuando se trata la inclusión, sin embargo, hay otros muchos factores que pueden provocar exclusión social como la discriminación por género, condición sexual, etnia, color de piel, etc. Por esto, queremos ampliar el rango de visión y no limitarnos al tratamiento de personas con discapacidad en Educación Física, dejando el terreno libre para un trabajo integral, del que pueda beneficiarse todo el alumnado del centro y, sobre todo, del colectivo de FPBA con el que se va a trabajar.

Además del análisis que realizó el profesorado de EF del centro, del que destacamos que la necesidad estaba relacionada con la inclusión, queríamos conocer la percepción del propio alumnado sobre este tema, para asegurarnos de partir de una necesidad real del entorno educativo. Para esto, se habló con el profesorado de ámbito de la FPBA, comentándoles la posibilidad de que tuvieran algunas sesiones de EF en el pabellón, a lo que respondieron con entusiasmo y asegurando sus beneficios para el alumnado. Tras esta reunión con el

profesorado, se le trasladó la propuesta al grupo de estudiantes de FPBA, que proclamó sus ganas de recibir las clases de EF y su necesidad de realizar actividad física fuera del aula.

Por otro lado, está el colectivo que va a realizar el servicio. El alumnado que va a participar de forma voluntaria en este proyecto es el de 4ºESO F del IES Alcalde Bernabé Rodríguez, el cual consta de unas características particulares que dificultan el desarrollo habitual de las clases. Estas características son que se trata de un grupo de Post PMAR (Programa de Mejora del Aprendizaje y el Rendimiento) que, por las medidas tomadas por el Covid-19, cuenta únicamente con 12 estudiantes y que, por patologías médicas diversas, prácticamente nunca pueden realizar las clases de EF con normalidad. Teniendo en cuenta que se trata de alumnado de 4ºESO y que en su currículum hay un criterio de evaluación que incluye la colaboración en la planificación de eventos deportivos y otras actividades físico-motrices en entornos habituales (Criterio de Evaluación 3), se nos presentó la oportunidad de evaluar este criterio a través de su participación en la elaboración de las sesiones de la intervención. Además, esta situación promovería la inclusión del alumnado de 4º ESO F, al poder realizar todos las sesiones y fomentar así la cooperación por la consecución de un objetivo común: llevar a cabo unas clases de calidad a través de la explicación de contenidos que ya conocen y dominan, ya que los han dado anteriormente en la asignatura. Podríamos decir que este ApS es una forma de atención a la diversidad, de adaptación del currículum, al alumnado ejecutor del servicio.

## **2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA**

En este apartado se analizan las distintas evidencias que algunos-as autores-as han aportado a nuestro objeto de estudio: el ApS y la inclusión del alumnado con discapacidad. Para ello, hemos realizado consultas bibliográficas en algunas bases de datos como: Punto Q (ULL), Google Académico, etc. Conocer los antecedentes de proyectos similares nos ayudará a orientar nuestra intervención y la aplicación de la metodología. Además, saber distinguir los rasgos del modelo, las características de la inclusión y la definición de las distintas NEAE, hará que podamos orientar nuestra propuesta combinando dos estrategias metodológicas tan complejas como el ApS y la atención a la diversidad. Manejar la información que ya ha sido contrastada por distintos-as expertos-as, facilitará el desarrollo de la práctica de manera adecuada.

## ***2.1 El Aprendizaje-Servicio (ApS)***

### ***2.1.1 Análisis conceptual del ApS***

Además de la primera aproximación conceptual que dimos de Mayor y Rodríguez (2016) o la expresión intuitiva que sugiere el nombre del modelo, vamos a recabar definiciones de diversos autores para intentar conformar nuestra propia definición.

Esto se ejemplifica en la Tabla 1, que recoge los rasgos principales que tienen en cuenta algunos autores en sus delimitaciones conceptuales del ApS, para poder tener una comparativa directa y visual entre ellas. Partiremos de la propuesta de Puig et al. (2007), que establece una serie de rasgos a partir del análisis de distintas definiciones de diversos autores, y que actualizaremos con autores más recientes. El objetivo de este análisis es poder construir una definición que nos aproxime a lo que va a ser el núcleo conceptual que va a predominar en nuestro trabajo.

Tabla 1

*Relación entre autores de referencia de ApS y rasgos del modelo que aporta su definición. (Elaboración propia).*

Referencia	Rasgos						
	Educ. Experiencial	Empoderamiento del alumnado	Educ. Formal	Voluntariedad	Reflexión	Planificación	Necesidad de la comunidad
Honnett y Poulsen (1989)	x	x	x		x	x	x
Furco y Billig (2002)	x	x	x		x		x
NYLC			x		x		x
Varela, Losada y Fernández (2019)	x		x	x	x	x	x
Gil (2012)	x	x	x	x	x	x	x
Peris, Gómez y Puig (2014)		x	x	x	x	x	x
Tapia (2008, 2010)	x	x	x	x		x	x
Rodríguez Gallego (2014)	x		x	x		x	x
Gil, Francisco y Moliner (2012)	x	x	x	x	x		x
Chiva, Capella y Pallarès (2018)	x		x		x		x
Chiva, Pallarès y Gil (2018)	x	x	x	x	x		x
Franco y Figueras (2020)	x		x	x		x	x
Capella, Gil, Chiva y Corbatón (2015)	x	x	x	x		x	x
Giles, Rivera y Trigueros (2021)	x	x	x		x		x

Delimitar conceptualmente el ApS nos parece de fundamental importancia, ya que, debido a su carácter de aprendizaje social, puede confundirse con otras prácticas educativas, como nos dice Peris, Gómez y Puig (2014), o incluso con prácticas de servicios a la comunidad como aporta Furco y Billing (2002).

Puig, Batlle, Bosch y Palos (2009) nos proponen las diferencias entre cuatro metodologías similares pero diferentes, entre las que se encuentra el ApS y que se diferencian entre sí por la mayor o menor implicación del proyecto en el servicio y el aprendizaje de los participantes (Tabla 2).

Tabla 2

*Similitudes y diferencias entre ApS y otras metodologías con relación al aprendizaje y al servicio. (Puig, Batlle, Bosch y Palos, 2009).*

	-	Aprendizaje	+
Servicio	-	Servicios comunitarios <i>(mucho servicio y poco aprendizaje)</i>	Aprendizaje-servicio <i>(mucho servicio y mucho aprendizaje)</i>
	+	Iniciativas solidarias asistemáticas <i>(poco servicio y poco aprendizaje)</i>	Trabajo de campo <i>(poco servicio y mucho aprendizaje)</i>

Como vemos, la principal característica de un ApS es la incidencia que tiene tanto en el aprendizaje como en el servicio.

Por último y en base a base a la delimitación y diferenciación conceptual de las tablas 1 y 2 proponemos la siguiente aproximación a la definición de ApS: “El Aprendizaje-Servicio es una metodología que combina la enseñanza formal con el servicio a la comunidad, partiendo de una necesidad social real. El objetivo de este modelo es fomentar la reflexión en el alumnado para que, aplicando sus conocimientos, den respuesta a esa necesidad social y sean capaces de plantear un servicio que la satisfaga. Esta práctica debe ser voluntaria y transferible, es decir, aplicable en otros contextos”.

### 2.1.2 Elementos básicos del ApS

A partir de la definición propuesta, queremos identificar los elementos básicos que debe incluir un proyecto ApS. Los rasgos principales del modelo son los que recogemos en la Tabla 1, entre los que podemos encontrar la voluntariedad del alumnado. Este punto, es uno de esos en los que no se ha llegado a un consenso y algunos autores lo sitúan en su marco

conceptual, otros lo incluyen bajo el nombre de participación activa y otros no lo incluyen. En mi opinión, y basándome en el desarrollo de las competencias del alumnado, creo que sí es necesario para hablar de ApS. Este modelo tiene un fuerte componente emocional, sin el cual, el desarrollo integral que pretende y el desarrollo de competencias como la Social y Cívica (CSC), no podrían darse. Esto quiere decir que la motivación intrínseca, la que se tiene por satisfacer nuestras NPB, juega un papel fundamental para cumplir con este requisito emocional. Por lo tanto, la voluntariedad representa el componente actitudinal de este aprendizaje y es una condición sine qua non para lograr uno de los objetivos básicos de cualquier ApS: que el alumnado mejore sus capacidades en la dimensión socioafectiva y haya un aprendizaje en valores significativo.

Otro elemento que me parecería interesante incluir en un proyecto de ApS es la transferencia, que el proyecto trascienda a la mera aplicación única y se pueda transferir a otros contextos y con otros participantes. Además, si las bases de un ApS son satisfacer una necesidad social real, la permanencia de este servicio debe ser un objetivo del mismo.

Dentro de los elementos que debe tener un ApS para considerarse como tal, encontramos la aportación de Chiva et al. (2019), quienes proponen una serie de requisitos como que un programa ApS debe tener vinculación directa con el currículo de la asignatura tratada; deberán integrarse y evaluarse los objetivos del proyecto ApS con la finalidad de que haya reciprocidad; conviene la existencia de una reflexión para interiorizar el aprendizaje obtenido de la experiencia y que de esta forma el alumnado profundice en su propio conocimiento; los estudiantes deberán sentirse partícipes y tomar decisiones en todo momento que resulten fundamentales para la puesta en marcha del proyecto, por lo que entendemos como necesario el empoderamiento del alumnado; y por último, el proyecto ApS debe estar orientado hacia necesidades reales y no a hipótesis.

### 2.1.3 ApS y sociedad: beneficios del Aprendizaje-Servicio

A lo largo de los apartados anteriores, hemos podido observar que la metodología ApS tiene gran impacto en la dimensión social de los individuos, tanto de los que realizan el servicio como de los que lo reciben. No obstante, los que hemos visto no son los únicos beneficios que produce una correcta implementación de nuestro modelo didáctico, en Chiva, Pallarès y Gil (2018) encontramos una tabla con los diferentes efectos que produce el ApS, lo que refuerza nuestra propuesta de proyecto y nos sirve de justificación.

Tabla 3

*Efectos que produce el Aprendizaje-Servicio en el alumnado participante (Chiva, Pallarès y Gil, 2018).*

Efectos del Aprendizaje-Servicio
Aumenta la motivación y el compromiso académico
Aumenta la motivación y el respeto por las instituciones académicas
Desarrollo de la predisposición del alumnado hacia el aprendizaje y la comprensión de los contenidos
Incrementa la capacidad de esfuerzo para el aprendizaje
Mejora de habilidades de comunicación y comprensión de los pensamientos y creencias de los demás
Cambios en la conciencia y comprensión de cuestiones sociales
Mejoras en la aceptación de nuevos puntos de vista y perspectivas diferentes
Concepción positiva sobre la discapacidad y mejoras en compasión y empatía
Incremento de responsabilidad personal y social
Mejora del ejercicio de la ciudadanía y de la responsabilidad ciudadana
Mejora del compañerismo
Buenas expectativas de éxito en las relaciones sociales
Mejora directamente el autoconcepto y/o la autoestima
Conocimiento de uno mismo como aportación a la formación de la personalidad
Incremento de la motivación, la autoeficacia y la confianza para contribuir en tareas de ayuda social
Satisfacción personal, reconocimiento del éxito, comprensión de uno mismo y la satisfacción por el trabajo bien hecho
Mejora del empoderamiento, la eficacia personal y la resiliencia del alumnado
Mejora de la autoeficacia
Desarrollo del crecimiento intelectual, el pensamiento crítico y el análisis de problemas
Incremento de la capacidad para tomar decisiones a partir de las relaciones sociales y la interacción con otros

Como vemos, las mejoras que proponen estos autores son mejoras actitudinales, que tienen un gran impacto e importancia en la educación de las personas. No obstante, el desarrollo que

se pretende con el ApS es integral, no únicamente actitudinal. Según esto, debemos atender también al aspecto cognitivo y procedimental.

Por otro lado, las aportaciones de Furco (2004) en este aspecto también son muy interesantes, clasificando los beneficios que produce el ApS en las distintas dimensiones de la persona (Tabla 4), hablando este autor del aspecto actitudinal, pero también incluye el cognitivo y el procedimental. Estos aspectos que recoge la tabla 4 inciden directamente sobre las NPB que comentábamos previamente. El ApS fomenta, independientemente del contenido empleado, el sentimiento de competencia, las relaciones sociales y la autonomía.

Tabla 4

*Impacto educativo del ApS clasificado por dimensiones (Furco, 2004).*

Impacto educativo del Aprendizaje-Servicio	
Académico y cognitivo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aumento del rendimiento en pruebas estandarizadas.</li> <li>- Mayor desarrollo de conocimientos conceptuales y competenciales.</li> <li>- Mayor asistencia, motivación respecto a la escuela y retención.</li> <li>- Mejores notas promedio.</li> <li>- Mayor habilidad para analizar y sintetizar información compleja.</li> </ul>
Formación cívica	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mayor comprensión de la política y de las actividades gubernamentales.</li> <li>- Mejor participación en la comunidad y en las cuestiones públicas.</li> <li>- Mejor ejercicio de la ciudadanía y de la responsabilidad ciudadana.</li> <li>- Mayor conciencia y comprensión de las cuestiones sociales.</li> <li>- Compromiso con el servicio comunitario.</li> </ul>
Vocacional y profesional	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ampliación de la conciencia y de las opciones vocacionales.</li> <li>- Mejora de las competencias profesionales.</li> <li>- Mayor comprensión de la ética del trabajo.</li> <li>- Mejor preparación para el mundo del trabajo.</li> </ul>
Ético y moral	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mayor exposición a nuevos puntos de vista y perspectivas.</li> <li>- Cambios positivos en el juicio ético.</li> <li>- Mayor habilidad para tomar decisiones independientes respecto a cuestiones morales.</li> </ul>
Personal	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ampliación de las cualidades y competencias para el liderazgo.</li> <li>- Mayor autoestima.</li> <li>- Mayor conocimiento de sí mismo/a.</li> <li>- Mayor resiliencia.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mayor eficacia personal.</li> </ul>
Social	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mayor compañerismo entre estudiantes.</li> <li>- Mayor habilidad para trabajar en equipos o para trabajar con otros.</li> <li>- Capacidad para desechar los prejuicios.</li> <li>- Mejora de las conductas prosociales.</li> </ul>

## ***2.2 Aprendizaje-Servicio en el currículo de Educación Secundaria Obligatoria y en la materia de EF***

Como ya hemos comentado anteriormente, la metodología ApS y la EF buscan un desarrollo integral del individuo, es decir, basándonos en un aprendizaje por competencias, buscan el desarrollo de cada una de las competencias clave que aparecen en el currículum. La justificación curricular de este proyecto viene dada por este hecho, ya que en el Decreto 83/2016 se establece una libertad metodológica que se adapte al alumnado, integrando estrategias orientadas hacia la instrucción, participación o emancipación de este según el objetivo planteado. La adaptación de nuestro proyecto al alumnado es más que evidente, como veremos en el apartado “contexto y participantes”, ya que una de las mejores formas de aunar contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales en una Situación de Aprendizaje es a través de este modelo didáctico. Además, es una manera altamente efectiva de acercar la actividad física a un alumnado que no cuenta con EF en su currículum. Aunque la competencia motriz no aparezca en el currículum de la ESO como Competencia Clave, cumple con los requisitos que propone el informe DeSeCo o la OCDE para serlo, por lo que queremos y debemos trabajarla desde esta materia.

El anclaje curricular de este proyecto reside, por tanto, en el desarrollo de la competencia motriz tanto del alumnado aportador del servicio como del receptor y del resto de competencias clave para trabajar de forma holística todas las dimensiones de la persona.

Como el alumnado de FPBA no cuenta con EF en su currículum básico, no podemos establecer una evaluación (entendida como calificación) para su desarrollo motriz basada en los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje evaluables, por lo que simplemente se les dará feedback formativo con la intención de mejorar sus competencias. En el caso de 4º ESO F, que es el aportador del servicio, tendrán una evaluación de su ejecución relacionada principalmente con el criterio de evaluación 3, cuyos aprendizajes esperados van dirigidos a la organización y planificación de eventos deportivos y otras actividades físico-motrices en entornos habituales o en el medio natural, y participar activamente en estos, identificando los

elementos estructurales que definen al deporte y adoptando posturas críticas ante las características que lo hacen un fenómeno sociocultural y sus efectos en el entorno (Decreto 83/2016), ya que su rol en el proyecto se asemeja más al ámbito de la docencia.

## ***2.4 Inclusión***

En este apartado vamos a analizar las distintas aportaciones que diversos autores han propuesto para facilitar la participación activa de todo el alumnado en las actividades planteadas. Como este proyecto se desarrolla desde el área de EF, también centraremos la búsqueda en la forma de plantear tareas motrices desde esta perspectiva inclusiva. En este caso, cobra importancia el hecho de que nos encontremos en un centro preferente de atención al alumnado con discapacidad motriz, en el que convive alumnado con acceso al currículum ordinario con alumnado que necesita la presencia de adaptaciones estructurales y metodológicas para incorporarse a los aprendizajes escolares. Es aquí donde nuestro proyecto combinado de ApS e Inclusión va a tener su aportación a la mejora inclusiva de la dinámica de las clases de EF. Se entiende por inclusión al proceso que busca la presencia, la participación y el éxito de todos los estudiantes, precisando la identificación y eliminación de las barreras y poniendo particular énfasis en aquellos grupos de estudiantes que pueden estar en riesgo de marginalización, exclusión, o fracaso escolar (Ainscow, 2004).

### ***2.4.1 Análisis conceptual de la inclusión***

Para conformar este apartado, nos vamos a apoyar en Hernández y Tobón (2016), en el que encontramos diversas definiciones para el término inclusión, aportando varias perspectivas desde las que abordar el tema. En la línea de lo planteado para el ApS, también analizaremos los rasgos de las distintas definiciones para luego poder argumentar una definición propia que se pueda relacionar con la temática de nuestro trabajo. Para ello, partiremos del trabajo realizado por Fernández (2014), y que aporta una definición orientada a la práctica de la EF. En concreto, esta definición se concreta en la aportación de la inclusión para resolver los problemas que se plantean en la participación activa y significativa del alumnado con discapacidad en las tareas motrices.

¿Qué entendemos entonces por inclusión en educación?

López (2016) nos propone la inclusión en clave de no discriminación. Para que esto se pueda dar, es necesaria una actitud de reconocimiento de cada individuo, conformando un círculo afectivo dentro de la institución escolar en el que todos nos igualemos, dejando de importar el lugar que ocupa cada uno en la escala social, el color de piel, la procedencia, la orientación

sexual, etc. Sin embargo, esto puede dejar un pequeño hueco por el que se nos escape la inclusión, conformarnos con la integración. La UNESCO (2017) añade un pequeño matiz a esto, diciendo que se debe atender a la diversidad, es decir, incluir no es solo que seamos capaces de “hacer presentes” (integración) a los demás, sino que se atiendan las necesidades de cada uno de los individuos generando una participación común. Para esclarecer las diferencias entre integración e inclusión se muestra en la Tabla 5 (Fernández, 2014), la diferenciación que el autor realiza entre ambos términos y las cuales son suscritas en su totalidad en este trabajo.

Tabla 5

*Diferencias entre integración e inclusión en educación (Fernández, 2014).*

INTEGRACIÓN	INCLUSIÓN
<p>Normalización de la vida del alumnado con DM)</p> <p>La diferencia como problema Se centra en el alumnado DM, para los que se habilitan determinados apoyos, recursos y profesionales</p> <p>El problema es el alumno Proceso de asimilación</p> <p>Inserción parcial y condicionada Los cambios benefician al alumnado con DM Rol pasivo del alumnado con DM El grupo se adapta al alumnado con DM</p>	<p>Reconocimiento y valoración de la diversidad como una realidad natural y como un derecho humano</p> <p>La diferencia como valor</p> <p>Modelo sociocomunitario en el que el centro educativo y la comunidad escolar están fuertemente implicados y comprometidos con la diversidad</p> <p>El problema es el currículo escolar Proceso de transformación</p> <p>Inserción total e incondicional Los cambios benefician a todo el alumnado Rol activo de todo el alumnado, incluido el DM El alumnado con DM forma parte de la diversidad natural</p>
<p>Los separados y/o segregados de la etapa anterior deberán adaptarse a un nuevo modelo integrador. Barreras entre “normales y no normales” Tareas para alumnos con y sin DM Entorno de aprendizaje único al que se adapta DM</p>	<p>Sistema único para todos. Diseño de currículo, metodología, recursos!, para dar respuesta a todos/as. Educación sin barreras La misma tarea para todos y todas. Se modifican, si es preciso, los entornos de aprendizaje</p>
<p>Las adaptaciones curriculares como medidas de superación de las diferencias del alumnado con DM. Se suele contemplar en el diseño inicial, aunque no en la práctica.</p>	<p>Las adaptaciones, si las hubiere, deben planificarse... Currículo común para todo el alumnado, en el que implícitamente se vayan incorporando esas adaptaciones. No sólo importa aprender cosas diferentes, sino más bien aprender de diferente manera.</p>
<p>Poca relación interpersonal ¿Aprendizaje?...</p>	<p>Aprendizaje por interacción Aprendizaje significativo</p>
<p>No se suele tener en cuenta las potencialidades del alumnado..., influyendo en el umbral de aprendizaje</p>	<p>Los descriptores de competencia personal como base de la participación y el aprendizaje</p>
<p>Paradigma del déficit, centrado en las limitaciones</p>	<p>Paradigma competencial, basado en el desarrollo de capacidades y competencias.</p>
<p>Ubicación física dentro de la escuela</p>	<p>Participación (junto con los demás) en la construcción de conocimiento</p>

De esto entendemos que se pretende que la inclusión trasciende a la igualdad, ya que la igualdad en ocasiones puede resultar discriminatoria. Por eso la inclusión es tan complicada a la par que importante, porque genera contextos en los que los individuos participan de la misma manera y, a la vez, se atiende a las necesidades de todo el alumnado. Es algo así como tratar de implementar una igualdad que sea asequible y a la vez desafiante para todos y todas. La dificultad que esto presenta salta a la vista, pero se puede conseguir y, de hecho, es uno de los objetivos de la ESO según el Real Decreto 1105/2014.

La metodología que queremos emplear en esta intervención, el ApS, es una oportunidad para el trabajo de la inclusión. Desde un enfoque socioformativo, la inclusión en educación busca la colaboración para solucionar los problemas del entorno. Desde esta perspectiva, se propone el desarrollo integral del individuo a través de la colaboración en el aula (De la Oliva, Tobón, Pérez, y Romero, 2015). Decimos que es una oportunidad para este proyecto por la confluencia entre resolver los problemas del contexto, la colaboración como elemento indispensable y la visión integral del alumnado como necesidad que hay que dar respuesta.

De la misma forma que analizamos conceptualmente el modelo ApS, vamos a clasificar los rasgos que aparecen o no en las diferentes concepciones de inclusión que hemos ido observando en artículos de autores de referencia. Fernández (2014) nos propone los rasgos que son habituales en las definiciones de inclusión a través de la siguiente tabla (Tabla 6)

Tabla 6

*Rasgos o propiedades generales de la inclusión. Fernández (2014).*

CAMBIO/TRANSFORMACIÓN (CAM/TRA)	en la cultura educativa, la gestión de los recursos y las prácticas educativas.
DIVERSIDAD (DIV)	de la realidad educativa y social. El valor de la diferencia
CALIDAD (CAL)	de la intervención educativa y de la educación en general.
PARTICIPACIÓN (PAR)	con roles activos en una práctica que está al alcance de todo el alumnado.
DERECHOS HUMANOS (DEH)	como principio educativo y social fundamental. Educación para todos y todas, sin excepción.
COMUNIDAD (COM)	como participación activa en la comunidad (modelo sociocomunitario)

METODOLOGÍAS INCLUSIVAS (MIN)	que exige el compromiso docente y la adopción de nuevas estrategias organizativo-pedagógicas que contemplen dinámicas colaborativas entre los profesionales implicados, planificándose los apoyos y adaptaciones necesarias. Necesidad de un cambio metodológico en la práctica dirigido a la inclusión.
VALORES (VAL)	como: gestión democrática de los recursos humanos y materiales disponibles, libertad, solidaridad, educación sin barreras, el valor de la diferencia, equidad (justicia y dignidad).

Estos 8 rasgos son los que vamos a identificar en los análisis conceptuales de diversos autores sobre la inclusión. Este compendio de definiciones nos va a dar las claves para sintetizar nuestro propio concepto de inclusión educativa. Para realizar esta tarea, se partirá de las aportaciones de Fernández (2014), quien en su tesis introdujo una tabla con esta delimitación conceptual, modificándola a través de su actualización con autores más recientes (Tabla 7).

Tabla 7

*Relación entre autores de referencia y rasgos generales de inclusión que aparecen en su definición. (Modificada de Fernández, 2014).*

AUTORES	RASGOS							
	CA/TRA	DIV	CAL	PAR	DEH	COM	MIN	VAL
UNESCO (Salamanca, 1994)	x	x	x	x	x	x	x	x
Sapon-Shevin (1994)		x				x	x	x
Arnáiz (1996)		x	x	x				x
Booth y Ainscow (1998)	x	x		x		x		
Pearpoint y Forest (1992)		x	x			x		x
Vitello y Mithaug (1998)		x		x				x
Stainback, Stainback y Jackson (1999)		x	x	x		x	x	
Pujolas (2010, 2011)			x	x			x	
García Pastor (1997), López Melero (1997), Booth (1998), Ainscow (2001)	x	x						x
Gallego (1998, 2002)		x				x	x	
Ainscow (2001)	x	x				x	x	
Moriña (2002)	x	x	x	x			x	x
Parrilla (2002, 2003)		x	x			x	x	
Schalock y Verdugo (2003) Booth y Ainscow, (2002).			x			x	x	
Echeita (2006)		x		x	x	x		x

Ainscow, Booth y Dyson, (2006)	x	x	x	x			x	x
Schalock y Verdugo (2007)	x		x				x	
Narodowski (2008)		x			x	x	x	
Operti (2008)		x	x	x			x	
Puigdellívoll (2009)		x		x				x
Slee (2010)		x		x			x	
Orozco y Moraña (2019)	x	x			x			x
Ainscow y Messiou (2018)	x	x	x	x			x	x
Echeita (2017)	x	x		x	x	x		x
Smith y Matos (2021)		x		x			x	x

Según la recopilación de rasgos generales de la inclusión que encontramos entre las definiciones y concepciones de estos expertos de la materia, nuestra definición de educación inclusiva queda de la siguiente manera:

Partiendo de la necesidad de aprendizaje del ser humano para el éxito en su desarrollo personal y social, la inclusión educativa es la única manera de conseguir esta premisa para todo el alumnado. La participación activa en las tareas propuestas es un punto clave para la consecución de un aprendizaje significativo. La metodología empleada a la hora de plantear estas tareas es la que debe atender a todos los individuos que la realizan, tratando de maximizar las posibilidades de aprendizaje. Y uno de los objetivos que debe perseguir esta metodología es no bajar el listón, asegurar la máxima calidad educativa a todos los participantes.

Nos encontramos en una situación educativa que tiene la inclusión como objetivo, no como elemento indispensable de la educación. Sin embargo, incluir a todo el alumnado en el mismo proceso de enseñanza-aprendizaje es una transición hacia el propio aprendizaje. Al fin y al cabo, uno de los objetivos que se pretenden en la escuela es conformar a individuos sociales, que sean capaces de sobrevivir en el mundo exterior a los muros del centro. Si lo que no es “normal” o es “diferente” se aparta o se trata de manera diferente, no se está formando al alumnado para ser individuos socialmente competentes, sino pertenecientes a una comunidad intolerante al cambio, intolerante a la diversidad. A lo que no se puede faltar es al Derecho a la Educación, comenzando por la educación social y en valores que nos proporciona la inclusión.

#### 2.4.2 Inclusión en Educación Física

Como comentamos en el apartado de “Introducción y Justificación”, la EF pretende el desarrollo integral del alumnado a través de la competencia motriz, la cual nos habla del conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y emociones que intervienen en el aprendizaje de esta materia. Trabajar la inclusión, pues, debe suponer el desarrollo de cada una de estas áreas atendiendo a la diversidad de cada individuo. Por otra parte, la EF es la encargada de hacer evolucionar las habilidades y competencias físicas y motrices del alumnado, aportando conciencia sobre las posibilidades y limitaciones del propio cuerpo y los elementos de la cultura corporal que favorecen el desarrollo personal y la mejora de la calidad de vida (Bailey, 2005).

En Chacón et al. (2016), encontramos numerosos beneficios que puede aportar la EF tanto a nivel físico como cognitivo, social o afectivo. En el ámbito físico, debemos tener en cuenta que no todo el alumnado realiza actividad física fuera del horario lectivo, lo que deja en manos de nuestra materia el imprescindible trabajo contra la obesidad, enfermedades cardiorrespiratorias, cardiovasculares u otras patologías asociadas al sedentarismo (Álvarez, 2010). En el ámbito cognitivo, la realización de ejercicio puede disminuir el estrés, la depresión o la ansiedad, lo que deriva en el bienestar psicológico del estudiantado, además de aumentar el riego cerebral, mejorando la concentración. A nivel socioafectivo, como ya comentamos, la EF tiene unas bases de interacción social que permiten actitudes prosociales (Lavega, Planas y Ruiz, 2014), promoviendo la inclusión y siendo un punto de referencia para abolir la exclusión social y escolar.

Siguiendo a Arráez (1998) y Ríos (2004), los criterios de intervención que se emplean en EF para tratar realizar las tareas en un entorno inclusivo son 3: igualdad, ayuda y modificación. Hablamos de criterio de igualdad cuando para realizar una tarea no se requiere ningún cambio en esta ni en los participantes; criterio de ayuda cuando a una o más personas se le presta una ayuda para poder desempeñar la tarea en igualdad de condiciones que sus compañeros/as, ya sea un objeto, un apoyo verbal, físico o de un compañero/a o apoyo puntual del propio docente; y hacemos referencia al criterio de modificación cuando se realiza una adaptación de la lógica interna de la tarea o del medio en el que se realiza para favorecer que todo el alumnado pueda participar de forma equitativa.

En nuestro proyecto, al tratar con un grupo de FPBA, las adaptaciones se aplicarán en las tareas, para que se pueda ver beneficiado el grupo entero, por lo que se harán principalmente apelando al criterio de intervención de modificación, tal y como puede observarse en el

desarrollo de las sesiones en el Anexo 5. Por ejemplo, durante la segunda sesión realizaremos un juego de orientación que está pensado para que se realice de manera individual, pero nosotros lo implementaremos por grupos para facilitar la tarea de búsqueda y descifrado de los códigos. Modificamos la lógica interna de la tarea para que todos puedan participar en las mismas condiciones sin trabajar en detrimento del aprendizaje.

#### 2.4.3 Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE)

Partimos de la norma suprema nacional como es la Constitución Española de 1978, que en su artículo 27 recoge el derecho con el que cuentan todas las personas a la educación (art. 27 CE). Además, según su artículo 49 los órganos de gobierno deben tener una previsión para una adecuado tratamiento, rehabilitación e integración de las personas que presenten dificultades físicas, psíquicas o sensoriales (art. 49 CE). Lo que se traduce en una obligación para la Administración de integrar al alumnado que presentase algún tipo de dificultad, sea cual sea, para una correcta aplicación de sus derechos fundamentales cómo sería la educación (Gutiérrez, 2020). Este alumnado con dificultades no tiene porqué presentar NEAE, pero sí debe desarrollarse en un entorno inclusivo. Muchas veces confundimos inclusión con NEAE, lo que es un error de concepto. Cuando trabajamos en un entorno en el que todas las personas participantes realizan la misma tarea y en igualdad de condiciones, estamos trabajando en un entorno inclusivo, es decir, estamos atendiendo a la diversidad de los individuos que están participando de la actividad. De la misma manera, no siempre que hay dificultades, hay NEAE.

Se entiende por alumnado «con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo» (NEAE), aquel que presenta Necesidades Educativas Especiales u otras necesidades educativas por Dificultades Específicas de Aprendizaje (DEA), por Trastornos por Déficit de Atención con o sin Hiperactividad (TDAH), por Especiales Condiciones Personales o de Historia Escolar (ECOPHE), por Incorporación Tardía al Sistema Educativo (INTARSE) o por Altas Capacidades Intelectuales (ALCAIN), Dificultades en el ámbito de la comunicación y el lenguaje y que puedan requerir determinados apoyos en parte o a lo largo de su escolarización (Gobierno de Canarias, s.f.).

Nos encontramos en un Centro de Atención Preferente para alumnado con Discapacidad Motriz, sin embargo, las NEAE presentes entre los participantes del proyecto, no son de tipo motriz. Entre los discentes de FPBA encontramos personas con TDAH, DEA, INTARSE y una NEE como es la Discapacidad Intelectual provocada por Síndrome de Down. Tratándose de EF, pretendemos el desarrollo motriz de todos los receptores del servicio,

independientemente de la NEAE que tengan, desarrollando las tareas en un entorno inclusivo del que todos y todas puedan participar de forma exitosa.

Para finalizar este apartado, vamos a recoger en la Tabla 8 las referencias utilizadas para la conformación de la fundamentación teórica, al igual que las aportaciones de cada una de ellas, con el fin de agrupar los documentos que enmarcan este trabajo.

Tabla 8

*Conjunto de documentos y aportaciones de autores de referencia a este trabajo. Elaboración propia.*

Apartado	Documento	Aportación
ApS	Mayor, D. y Rodríguez, D. (2016). Aprendizaje-servicio y práctica docente: una relación para el cambio educativo	Definición de ApS
	Puig, J. M., Batlle, R., Bosch, C., y Palos, J. (2007). Aprendizaje servicio	Rasgos del ApS a partir de diferentes definiciones
	Peris, C. C., Gómez, J. G., y Puig, M. M. (2014). Service-learning methodology in physical education	Diferencias entre ApS y otras prácticas educativas
	Furco, A., y Billig, S. H. (2002). Service Learning	Diferencias entre ApS y otros servicios sociales
	Puig, J., Batlle, R., Bosch, C., de la Cerda, M., Climent, T., Gijón, M., Graell, M., Martín, X., Muñoz, A., Palos, J., Rubio, L. y Trilla, J. (2009): Aprendizaje Servicio (ApS) Educación y compromiso cívico	Diferencias entre metodologías similares al ApS
	Chiva, O., Ruiz, P. J., Martín, R., Pérez, I., Giles, J., García, J. y Rivera, E. (2019). University Service-Learning in Physical Education and Sport Sciences: A systematic review	Requisitos que debe cumplir una intervención para ser considerada ApS
	Chiva, Ó., Pallarès, M., y Gil, J. (2018). Aprendizaje-servicio y mejora de la Personalidad Eficaz en futuros docentes de Educación Física	Efectos/Beneficios del ApS
	Furco, A. (2004). El impacto educacional del aprendizaje servicio ¿Qué sabemos a partir de la investigación?	Impacto educativo del ApS
Inclusión	Ainscow, M. (2004). El desarrollo de sistemas educativos inclusivos: ¿Cuáles son las palancas de cambio?	Definición de inclusión
	Hernández, H., y Tobón, S. (2016). Análisis documental del proceso de inclusión en la educación	Conjunto de definiciones de inclusión propuestas por expertos

Fernández, J. M. (2014). <i>Influencia de la intervención docente en la inclusión del alumnado con discapacidad motriz en la materia de educación física</i>	Rasgos de la inclusión que aparecen en las definiciones aportadas por autores de referencia y diferencias entre inclusión e integración
López, N. (2016). Inclusión educativa y diversidad cultural en América Latina	Definición de la inclusión en clave de no discriminación
De la Oliva, D., Tobón, S., Pérez, S., Karina, A., y Romero, J. (2015). El Proceso de Inclusión Social desde la Socioformación:	Desarrollo integral del individuo por medio de la cooperación
Bailey, R. (2005). Evaluating the relationship between physical education, sport and social inclusion	Beneficios de la EF para el desarrollo humano
Chacón, R. et al (2016). Abordando la exclusión social y educativa desde el área de educación física: Panorámicas y perspectivas	Beneficios de la EF
Álvarez, F. C. (2010). Sedentarismo y actividad física	EF contra el sedentarismo y las patologías derivadas
Lavega, P., Planas, A., y Ruiz, P. (2014). Juegos cooperativos e inclusión en educación física	Inclusión en EF, beneficios de la EF a nivel socioafectivo
Arráez, J. M. (1998). Motricidad, autoconcepto e integración de niños ciegos	Criterios de intervención docente para inclusión en EF
Ríos, M. (2004). La Educación Física y la inclusión del alumnado con discapacidad	Criterios de intervención docente para inclusión en EF
Gutiérrez, J. F. (2020). La educación física y sus beneficios en el alumnado TADH.	Atención a la diversidad como derecho fundamental

### 3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y OBJETIVOS

Basándonos en la información que nos proporcionó el profesorado y el alumnado a través del análisis inicial, podemos decir que la tarea que se nos plantea es mejorar la inclusión social del alumnado de FPBA a través de las clases de EF, fomentando el buen clima del aula y las relaciones interpersonales entre el estudiantado. Además, debemos tratar de mejorar su competencia motriz, ya que esta está limitada por la ausencia de EF en su currículum.

Si analizamos el contenido del anterior apartado, las relaciones con los demás son una de las NPB que pretendemos satisfacer. A favor de esto, por la asignatura de la que se trata y su dinámica lúdico-motriz, las interrelaciones son una base fundamental en el sentimiento de

competencia. En EF no podemos hablar de este sentimiento de forma individual, si así fuera, estaríamos faltando al principio de integralidad que plantea la competencia motriz, y de esta manera, a la propia filosofía de la asignatura. Esta competencia se entiende en el Decreto 83/2016 como el conjunto de capacidades, conocimientos, procedimientos, actitudes y emociones que intervienen en las múltiples interacciones que los individuos realizan en su medio y con los demás, y que les permiten resolver diferentes problemas motores que requieren de una conducta motriz adecuada y cuya transferencia a otros contextos contribuye a una mejor calidad de vida y a su desarrollo social como ciudadano; y a partir de ella se pretende el desarrollo integral del alumnado desde la EF.

En resumen, nuestra pretensión es encontrar en la EF una solución a la tensión física que presentan, tratando de hacer que mejoren su control sobre el tono muscular. Decimos esto por la ausencia de esta materia en el currículum de FPBA, que desencadena poco desarrollo motriz y se podría ver mejorado con pocas sesiones al suponer un contraste evidente entre recibir clases y no recibir. Y por otro lado, pretendemos fomentar la inclusión de este alumnado a través de las actividades lúdico-motrices que implementaremos durante el proyecto.

Por esto, los objetivos que perseguimos con este Trabajo de Fin de Máster son los siguientes:

- Dar a conocer la situación del alumnado de FPBA, al que se le está impidiendo desarrollar su competencia motriz.
- Acercar el currículum de EF al alumnado de FPBA.
- Fomentar la reflexión tanto en el alumnado como en el resto de agentes educativos sobre los beneficios de esta metodología (ApS).

#### **4. MÉTODO Y PROCEDIMIENTO**

En este apartado detallaremos el proceso seguido para la selección de los participantes, la detección de necesidades, la preparación de las sesiones, la implementación de estas y la valoración general de la experiencia. Nos encontramos ante un proyecto de ApS en el que se involucra a un gran número de agentes aunque finalmente los participantes solo sean dos grupos. Un diseño cualitativo nos hará poder valorar la intervención de manera adecuada ya que nos encontramos en un estudio de casos aislado y no es un macroproyecto a gran escala, aunque deseamos que su repercusión sea suficiente como para llegar a conseguir su replicación en diferentes contextos con alumnado en la misma situación.

#### ***4.1 Contexto y participantes***

Este proyecto ApS se desarrolla en el centro IES Alcalde Bernabé Rodríguez, situado en Santa Cruz de Tenerife, el cual se encuentra situado entre el Mercado Comercial de Nuestra Señora de África, el Tenerife Espacio de las Artes (TEA) y la Presidencia del Gobierno de Canarias. Como vemos, el centro se encuentra en una zona con gran afluencia diaria de gente, lo que provoca que en las cercanías haya poca disponibilidad de estacionamiento y tráfico. Relacionado con esto, la mayor parte del alumnado accede a las instalaciones a pie, lo que facilita la interacción de entrada-salida. En un lugar como Santa Cruz y sin contar con una zona habilitada para la parada o estacionamiento de vehículos, la llegada y la marcha del alumnado podrían suponer un problema.

Para realizar el proyecto, en el centro contamos con la cancha exterior y el pabellón deportivo, y de forma excepcional, también se pueden utilizar las zonas del patio de recreo y las pasarelas de acceso a las aulas de la planta baja. Para hacernos una idea más visual del centro, añadimos estas Figura 1 y Figura 2:



*Figura 1.* Vista aérea del IES Alcalde Bernabé Rodríguez. Facebook.



Figura 2. Vista interior del IES Alcalde Bernabé Rodríguez. Gobierno de Canarias.

Como se puede observar en la Figura 1, el centro forma una especie de triángulo donde dos de sus lados son los aularios y el otro es donde se encuentra el pabellón. Por esta disposición triangular, desde cualquier punto que dé hacia el interior, se puede ver el resto del instituto, lo que facilita la vigilancia por parte del profesorado de EF en caso de utilizar los pasillos como espacio útil en la tarea. En la Figura 2 vemos la estructura de la zona de recreo, incluyendo la cancha polideportiva, que es donde principalmente se desarrollan las clases de EF y las sesiones de esta intervención, contando con cuatro canastas (dos canchas de baloncesto) y dos porterías (una cancha de fútbol sala). Además, están pintadas en el suelo las líneas de voleibol y de balonmano.

En el pabellón también contamos con una cancha polideportiva que incluye: una cancha de baloncesto con las medidas reglamentarias, tres campos de bádminton y uno de voleibol. En esta instalación es donde se encuentran los cuartos del material y los aseos para utilizar únicamente en las clases de EF.

En el proyecto hemos involucrado a dos grupos de alumnado que son, como ya hemos comentado, el grupo de 4º ESO F y el grupo de Formación Profesional Básica Adaptada (FPBA). En consonancia con estos dos grupos, también han participado en nuestra propuesta la profesora de EF de 4º ESO F y las dos profesoras de ámbito de FPBA (Ver Tabla 9).

Tabla 9

*Relación de los participantes en la propuesta ApS.*

Número de participantes	Sexo	Grupo	Edad
12	4 Hombres / 8 Mujeres	4º ESO F	15-17 años

10	5 Hombres / 5 Mujeres	FPBA	15-17 años
2	Mujeres	Docentes de ámbito (FPBA)	X
1	Mujer	Docente de EF (4º ESO F)	X

Entre los diez participantes de FPBA encontramos algunos casos de NEAE por DEA, TDAH, INTARSE o por NEE como Discapacidad Intelectual causada por Síndrome de Down, por lo que emplearemos los criterios de intervención que comentamos anteriormente para poder atender a la diversidad de manera adecuada y que se realicen las tareas de manera exitosa y equitativa para todos y todas.

- Servicio que los agentes participantes proporcionan:
  - 4º ESO F diseña con nuestra ayuda algunas tareas para fomentar el movimiento y la actividad física en el alumnado de FPBA, que a su vez fomentan el buen clima del aula por la dinámica colaborativa empleada en dichas tareas.
- Oportunidades de aprendizaje y capacidades a desarrollar:
  - 4º ESO F: Oportunidad de poner en práctica los contenidos adquiridos en la materia y conocer los intereses del alumnado perteneciente a FPBA.
  - 4º ESO F: Oportunidad de desarrollar de manera conceptual y evaluar conocimientos procedimentales que no todos pueden llevar a la práctica, incidiendo en la capacidad de organización de este alumnado.
  - FPBA: Oportunidad para adquirir herramientas, recursos, información y experiencias relacionadas con la actividad física, que les pueden servir no solo en el ámbito educativo sino también en su vida cotidiana, elemento que incurre en la transferencia del servicio que se busca en este tipo de metodologías.

#### ***4.2 Objetivos de la intervención***

Teniendo en cuenta las características del alumnado participante y la situación de ambos grupos en el centro, los objetivos que se pretenden conseguir con esta intervención son los siguientes:

Con 4º ESO F:

- Posibilitar su evaluación de forma grupal, participando todos/as en las tareas planteadas.
- Reflexionar sobre los conocimientos ya adquiridos y que los apliquen en el servicio que van a desarrollar.
- Mejorar su autoconfianza, su autoconcepto y su autoestima.

Con FPBA:

- Desarrollar su competencia motriz a través de la EF, ya que no cuentan con ella en su currículum.
- Satisfacer sus necesidades y fomentar su inclusión social.
- Mejorar el control de su tono muscular.

Con ambos:

- Fomentar un aprendizaje en valores significativo durante la experiencia.
- Reflexionar sobre la importancia de la EF para la vida diaria de las personas y sobre todo para adolescentes como ellos y ellas que están aún en vías de desarrollo.
- Mejorar las relaciones interpersonales y, a su vez, el clima del aula.

### ***4.3 Instrumentos de recogida de datos***

El proyecto que planteamos a continuación pretende responder a las necesidades de un grupo de alumnos y alumnas de Formación Profesional Básica Adaptada que no cuenta con la EF entre las materias de su currículum. Por medio de la recogida de datos durante la experiencia comprobaremos el nivel de incidencia que nuestra propuesta tiene sobre el alumnado y la percepción del profesorado de FPBA con respecto a las diversas mejoras que se puedan producir por parte de su alumnado en el aula.

La necesidad que se nos plantea es, cómo decimos, cubrir la ausencia de una asignatura tan importante para el aprendizaje competencial e integral del alumnado como es la EF. Por lo tanto, y aún siendo conscientes de que cuatro sesiones no son suficientes para obtener un gran impacto en su desarrollo, pretendemos responder a esa necesidad y apelar a uno de los elementos que incluimos en nuestra definición de ApS, la transferibilidad. Esta propuesta sirve como ejemplo a futuros proyectos en el centro que impliquen clases de EF para este alumnado tan necesitado de actividad física (Álvarez, 2010; y Lavega, Planas y Ruiz, 2014).

Y además, sirve como reivindicación a la Administración, pidiendo la inclusión de esta materia en su currículum por el bien que les proporciona a nivel motriz, actitudinal, emocional, postural, etc.

Para poder realizar nuestro estudio de casos, hemos planteado un trabajo con un diseño de carácter cualitativo, en el que se han utilizado distintos instrumentos para la recogida de datos. Nuestro objetivo es conocer la opinión de los agentes implicados sobre el desarrollo de la experiencia. Los instrumentos que utilizamos tanto para el profesorado del grupo de FPBA, como para el propio alumnado participante en el proyecto, fueron cualitativos. La recogida de información sobre el proyecto se realizó en la última sesión y, como se trata de un estudio de casos, se hizo a través de grupos focales con preguntas secuenciadas a modo de entrevista como pueden ver en el Anexo 1. En el Anexo 2 encontramos la entrevista semiestructurada que se le realizó a las profesoras de FPBA para valorar la experiencia ApS y las mejoras producidas en su alumnado. Además de esta recapitulación final, durante las sesiones se realizó un registro anecdótico de las conductas generales del alumnado de 4º ESO F con el fin de observar las mejoras producidas sobre todo en el ámbito actitudinal.

Al tratarse de dos grupos reducidos, no se seleccionó al alumnado para la realización del grupo focal, sino que se permitió la asistencia a la entrevista de todos los estudiantes y su participación libre. La dinámica consistió en reunir a todos los participantes del proyecto en el centro del pabellón, separados por clase, y se procedió a realizar las preguntas. Comenzamos las preguntas con el alumnado de FPBA y finalizamos con los de 4º ESO F, con una duración total de 15 minutos de entrevista. Como pueden ver en el Tabla 10, la entrevista realizada a los estudiantes consta de cinco preguntas abiertas a cada grupo, que se hicieron de forma grupal para que la respuesta fuera libre y participaran sin presión.

Tabla 10

*Entrevista al alumnado participante tras la experiencia ApS.*

Preguntas realizadas al alumnado
Preguntas para el alumnado de FPBA:
<ul style="list-style-type: none"><li>• ¿Te ha gustado la experiencia? ¿por qué?</li><li>• ¿Crees que esta experiencia ha colaborado para mejorar la relación con los compañeros y compañeras?</li><li>• ¿Crees que esta experiencia te ha ayudado para mejorar tu autonomía en el resto de las clases y no</li></ul>

---

depender de otras personas?

- ¿Te gustaría repetir la experiencia? ¿Por qué?
- ¿Consideras que deberían tener clase de Educación Física todo el curso y no de forma puntual como en esta experiencia? ¿por qué?

---

Preguntas para el alumnado de 4º ESO F:

- ¿Crees que es importante aprender cosas para ayudar a los demás? ¿Por qué?
  - ¿Qué opinión tienes sobre la experiencia que has tenido? ¿Qué cuestiones destacarías?
  - ¿Cómo valoras la participación e implicación del alumnado de FBPA en las clases?
  - ¿Cómo crees que les puede ayudar la actividad física a este alumnado?
  - ¿Qué crees que has aprendido con esta experiencia? ¿Te gustaría repetir? ¿Por qué?
- 

A las profesoras, sin embargo, se les hicieron preguntas más específicas y de carácter cerrado, donde las docentes respondían a cuestiones sobre las mejoras cognitivas, procedimentales y actitudinales del alumnado valorando del 1 al 4 (1=nada, 2=poco, 3=bastante y 4=mucho). Además, se les propuso una última pregunta de carácter abierto donde queríamos conocer la valoración que hacían de esta experiencia, tal y como se plantea en la Tabla 11.

Tabla 11

*Entrevista realizada a las profesoras de FPBA tras la experiencia ApS.*

Preguntas cerradas				
Después de las clases de Educación Física:	1	2	3	4
¿Observas alguna mejora en la autonomía del alumnado?				
¿Observas alguna mejora en el estado de ánimo del alumnado?				
¿Observas alguna mejora en la actitud general del alumnado?				
¿Observas algún cambio en la fluidez del lenguaje empleado por el alumnado?				
¿Observas alguna mejora en la interacción y comunicación social del alumnado dentro del aula?				
¿Observas que el alumnado demanda menos ayuda para manipular objetos que requiera de motricidad fina o lo hace con mayor facilidad?				

¿Observas alguna mejora en la actitud postural del alumnado?				
¿Observas alguna mejora en el control de su tono muscular?				
¿Observas una menor necesidad o solicitud de ayuda general en el aula?				
<b>Pregunta abierta</b>				
Haz una valoración general sobre tus sensaciones acerca de la adaptación del alumnado tras las sesiones (convivencia, relación, movimiento, atención, aprendizaje, postura, etc.).				

#### ***4.4 Procedimiento***

En este apartado vamos a detallar las fases en las que se desarrolló el proyecto de innovación, adaptando las fases que plantea Tapia (2018). Lo que Tapia describe como fase de motivación, de diagnóstico y de diseño y planificación, nosotros lo englobamos en el apartado de fase inicial, que es la precedente a la intervención, luego viene la fase de implementación o ejecución del proyecto y finalmente la fase de cierre, que nosotros denominamos fase final.

##### *Fase inicial:*

Los primeros momentos de mi periodo de prácticas en el IES Alcalde Bernabé Rodríguez fueron de carácter observacional, con mínimas intervenciones de apoyo a la profesora de EF. Este lapso de tiempo me ofreció la oportunidad de valorar las dificultades o necesidades que pudieran estar presentes en los grupos de la ESO. Una vez detectadas algunas de estas necesidades, se nos interpuso en el camino el COVID, que no nos permitió la implementación de las sesiones ApS por exceso de personas en el aula e incumplimiento de aforo. Como solución a este factor, contemplamos la posibilidad de realizar el ApS con el alumnado de FPBA, ya que eran solamente diez personas en el aula y tenían y tienen una clara necesidad, que es la de no contar con EF en su currículum en un contexto de desarrollo motriz bajo dadas las características de este alumnado.

Como alumnado ejecutor del servicio se decidió que el proyecto fuera realizado por el grupo de 4º ESO F. Este grupo cuenta con un número reducido de personas, debido a que pertenecen a la medida de atención a la diversidad de PostPMAR y, además, acumulan una serie de patologías que impiden con asiduidad la realización de las clases de EF de su horario lectivo a parte del grupo. Entre estas patologías encontramos epilepsia, ansiedad, arritmias

cardíacas, obesidad y depresión. Por estas razones y por su bajo nivel de autoestima general, implicar a este alumnado en las sesiones del proyecto nos pareció una buena idea y una posible inyección de confianza. Asimismo, la evaluación en este grupo puede resultar complicada en ocasiones por su falta de regularidad en la práctica física en las sesiones de EF, por lo que este proyecto podía suponer un punto de apoyo en esta tarea evaluativa por parte de la profesora.

Una vez analizada la necesidad y el posible grupo aportador del servicio, y contando con el apoyo de mi tutora de centro para actuar con libertad, comenzamos con los procedimientos de involucración. Con el grupo de 4º ESO F fue sencillo, les expuse la dinámica que seguiría el proyecto y los objetivos que perseguiría el servicio con respecto a un alumnado en riesgo de exclusión y sin EF, y accedieron a participar en el proyecto instantáneamente y con gran entusiasmo. Con FPBA fue aún más sencillo, ya que la propuesta fue aceptada instantáneamente. Primero me reuní con una de sus profesoras y seguidamente le expuse la oportunidad de participar en el proyecto al alumnado, a lo que respondieron con una mucha ilusión.

Una vez delimitado el conjunto de estudiantes participantes en el proyecto ApS y definidas las sesiones de EF (Anexo 5) inspiradas en el Aprendizaje Cooperativo de Johnson, Johnson y Holubec (1999), con el fin de satisfacer esa necesidad de sentimiento de competencia, pasamos a la fase de implementación.

#### *Fase de implementación:*

Esta fase la dividimos en dos partes, ya que por un lado tenemos nuestra intervención con el alumnado de 4º ESO F en la que preparamos las sesiones y por otro tenemos la propia intervención del alumnado de 4º ESO F con el de FPBA. Comenzaremos explicando las sesiones de preparación.

La intervención inicial se realiza con el alumnado ejecutante, ya que buscamos que trabajen de forma autónoma una vez estén realizando el servicio, en este caso, impartir las sesiones. Según esto, comenzamos planteando al grupo de 4º ESO F una serie de retos cooperativos. La lista de retos que manejábamos era de unos 30 juegos de los cuales el alumnado, por parejas, eligió 1, lo que desembocó en tener 6 juegos. Gran parte de estos 30 desafíos ya habían sido trabajados en una Situación de Aprendizaje previa, por lo que las parejas debían optimizar su conocimiento sobre el juego elegido para exponerlo ante el alumnado de FPBA. Antes de la sesión “real”, realizamos un simulacro en el que cada pareja explicó su reto al resto de la clase. Como decimos, este alumnado tiene baja autoestima, por lo que este simulacro nos

servió para aumentar su confianza y visualizar la situación, maximizando sus posibilidades de éxito.

Los desafíos planteados tienen una dinámica grupal en la que todos los miembros del equipo son necesarios para lograr el objetivo propuesto como puede ser el juego de “El suelo es lava” o una simulación de un “Tik Tok” en la que todos los componentes deben ir acompañados y coordinados (Mirar “Sesión 1” del Anexo 5).

La siguiente sesión de planificación del ApS se dirigió hacia un contenido que les resultó muy motivante cuando lo practicaron con la profesora en clase, la orientación. El alumnado de 4º ESO F conocía las especificaciones del juego, aún así, realizamos una recapitulación y organización de los estudiantes para que cada uno/a tuviera su momento de intervención en la sesión con FPBA. La organización del alumnado de 4º ESO F fue consensuada y se decidió que las personas que no podían desplazarse de forma intensa formaban parte del punto de control y los que sí podían se dividieron entre los participantes de FPBA, que se agrupaban por parejas (Mirar “Sesión 2” del Anexo 5).

En la tercera sesión, el grupo de 4º ESO F debía explicar un circuito de postas, donde cada posta era un juego de precisión. Este circuito lo habían realizado como discentes poco tiempo antes, en la Situación de Aprendizaje anterior, por lo que controlaban la dinámica a seguir y el desarrollo de cada tarea. La planificación de esta sesión recayó pues, en quién explicaba cada estación y cómo se repartían con el alumnado de FPBA, además de realizar de nuevo un simulacro para afianzar el conocimiento de los juegos (Mirar “Sesión 3” del Anexo 5).

Contábamos con 5 postas, por lo que los estudiantes decidieron organizarse por parejas (6 parejas), donde cada una de las parejas se especializaba en un juego y se lo mostraba a los estudiantes de FPBA. Eran 6 duplas y 5 postas, por lo que la pareja sobrante se debía encargar de llevar las puntuaciones de los grupos de FPBA. Como se formaron dos grupos de FPBA, la dupla sobrante se dividió en un estudiante con cada uno de los grupos, por lo que iría una persona de 4º ESO F con cada grupo de FPBA.

La última sesión fue la que menos planificación necesitó, ya que, entre todos, debían explicarle al alumnado que recibía el servicio, la dinámica de un juego por todos conocido como es el brilé, aunque sí tuvieron que trabajar poniéndose de acuerdo en los detalles normativos, ya que existen muchas variantes de este juego popular. La decisión organizativa que se tomó fue que mientras 4 personas explicaban el juego, el resto cogían el material y colocaban los conos para delimitar el terreno de juego tanto del calentamiento como de la

parte principal. Para aumentar la motivación del alumnado, en esta sesión participaron los dos grupos, tanto 4º ESO F como FPBA, aunque por cuestiones COVID no podían mezclarse, por lo que en la partida se enfrentó un grupo contra el otro.

Esta última sesión debía ser más corta, ya que al final haríamos la reflexión global para valorar la experiencia a través de las preguntas que aparecen en el Anexo 1.

Este ApS se realizó entre el 1 y el 21 de mayo, tres semanas durante las cuales se realizaron las sesiones de preparación (con 4º ESO F) y de puesta en práctica. Una vez definidas las sesiones de planificación y “entrenamiento” del ApS, pasamos a la intervención del alumnado de 4º ESO F.

En la primera sesión con el alumnado de FPBA “Todos para uno y uno para todos”, nuestro objetivo con 4º ESO F era que la clase tuviera éxito para aumentar su confianza, ya que su baja autoestima general se expresaba en forma de timidez y eso podía dificultar las intervenciones posteriores. Con la ayuda de la profesora de EF y mía, las explicaciones previstas en las clases de entrenamiento de los juegos cooperativos se superaron con solvencia. Todas las sesiones finalizaban con breves charlas entre los dos grupos, en las que el alumnado de FPBA siempre expresaba su deseo de volver y el alumnado de 4º ESO F exponía las ideas principales de la siguiente clase.

La segunda sesión “Encuentra al cine” consistía en adivinar unos códigos hechos con emoticonos que hacían referencia a una película, desplazándose por todo el centro. Cada vez que se encontraba una pista, había que ir al punto de control (el centro de la cancha exterior), donde había un conjunto de estudiantes de 4º ESO F corroborando que la película era correcta y mostrando la imagen donde se escondía el siguiente código. Se configuraron 5 parejas con el alumnado de FPBA, por lo que el alumnado de 4º ESO F se repartió entre el punto de control y las parejas, quedándose en el centro de la cancha los estudiantes que no podían realizar la clase por sus características físicas y desplazándose con las parejas los que sí podían.

Como comentamos anteriormente, el éxito de la primera sesión mejoró mucho la confianza del alumnado de 4º ESO F y la comunicación entre ambos grupos, por lo que durante esta segunda clase fue prácticamente innecesaria la intervención por nuestra parte.

La tercera sesión “Punto y raya” incluía bastante material, además de realizarse de nuevo en la cancha exterior, por lo que previamente a su desarrollo les preparamos los objetos necesarios en un carro, para poder llevarlo afuera con facilidad. Tras esto, la figura del

docente fue completamente invisible, el alumnado tomó las riendas de la explicación y de la puesta en práctica con absoluta confianza. El grupo de 4º ESO F se organizó de la misma manera que en la primera sesión, cada pareja explicaba una posta del circuito. Pero esta vez, en lugar de ser retos cooperativos, se trataba de un circuito con 5 postas, por lo que 5 parejas explicaban y una pareja recogía las puntuaciones de los estudiantes de FPBA. Este grupo se dividió en dos subgrupos que iban rotando por las postas y al final de la clase, sumaron todas las puntuaciones de cada estación y compararon los resultados.

Tanto el alumnado de 4º ESO F como el de FPBA denotaba cada vez más confianza y soltura, unos en las explicaciones y los otros en las ejecuciones, además de una gran complicidad entre ambos grupos durante las sesiones.

La cuarta y última sesión “Terminamos pero nos quedamos” se realizó en el pabellón; fue más corta por la reflexión final que habíamos previsto, pero compartir espacio de juego entre los dos grupos fue muy motivador para ambos. El inicio de la clase fue protagonizado por el alumnado de 4º ESO F, ya que se encargaron de la explicación del brilé, puntualizando los detalles normativos que los propios estudiantes acordaron delimitar previamente. Para que fuera dinámico, el alumnado acordó jugar con eliminaciones pero con posibilidad de retorno bajo determinadas condiciones.

Una vez finalizada la partida, nos sentamos en círculo en el centro de la pista, cumpliendo las normas de seguridad contra el COVID y realizamos la reflexión de valoración de la experiencia.

#### *Fase final (Valoración de la experiencia):*

Para finalizar el ApS, queríamos conocer la opinión de los participantes en el proyecto, tanto del alumnado como del profesorado. Para esto, en la reflexión final, realizamos una entrevista grupal en la que el alumnado respondía a preguntas relacionadas con su aprendizaje, sus sensaciones durante las sesiones y sus expectativas. Al final de la entrevista, realizamos una celebración por los logros conseguidos y un grito de ánimo grupal, despidiendo con energía muy positiva un proyecto tan motivante para el alumnado como este y reconociendo el trabajo realizado por todos los participantes.

Para conocer la valoración de las profesoras se les realizó una entrevista semiestructurada individual, como explicamos en el apartado 4.3.

Aparte de la valoración de la experiencia a través de las entrevistas de las profesoras, también se realizó un registro anecdótico de la práctica, para llevar a cabo la evaluación del grupo de 4º ESO F, aportadores/as del servicio.

## **5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN**

En este apartado vamos a desglosar los instrumentos de recogida de datos empleados, analizando los sucesos recogidos en el registro anecdótico y las respuestas tanto del alumnado como del profesorado al final de la experiencia; con el fin de observar si se han alcanzado los objetivos inicialmente planteados.

Comenzaremos comentando los resultados de las entrevistas, que son los instrumentos cualitativos utilizados para conocer la opinión de los agentes implicados. En el Anexo 3 y Anexo 4 encontramos las transcripciones de las respuestas a estas entrevistas (Anexos 1 y 2). A modo de resumen, podemos decir que la experiencia se ha valorado muy positivamente por parte del alumnado, dando a conocer su satisfacción con el desarrollo del proyecto y su papel en él. Por parte de las profesoras de FPBA, encontramos que la valoración es positiva en cuanto a las mejoras actitudinales [- Profesora 1: *“Se nota una mejoría en la actitud general del alumnado, sobre todo en la convivencia y las relaciones entre iguales.”*]. Sin embargo, con respecto a cuestiones procedimentales, afirman no detectar grandes cambios en su alumnado.

El registro anecdótico revela la mejora paulatina de la actitud del alumnado de 4º ESO F, que con el paso de las sesiones fue tomando las riendas de las explicaciones y de la intervención en general. Su organización evolucionó hacia formas más efectivas y el trato con el alumnado de FPBA mejoró de manera evidente.

En los siguientes apartados evaluaremos el grado de consecución de los objetivos planteados y la valoración de la experiencia en base a las respuestas obtenidas en las entrevistas y al registro anecdótico.

### **5.1 Grado de consecución de los objetivos**

Los objetivos en relación con el alumnado aportador del servicio iban dirigidos a mejorar su confianza y autoestima y a que consiguieran aplicar unos contenidos previamente aprendidos a un servicio a la comunidad. Atendiendo a las respuestas de la entrevista y al registro anecdótico, el alumnado de 4º ESO F con el paso de las sesiones se hizo cada vez más autónomo y eficaz, logrando que las clases se desarrollaran perfectamente sin necesidad de

intervención por parte del profesorado. Esto indica que los estudiantes dominaban el contenido puesto en práctica. La clara evolución de su actitud frente a las exposiciones de las lecciones denota un incremento en su confianza, maximizando sus expectativas de éxito y, por lo tanto, maximizando también las posibilidades de éxito [- B4“Yo no había hecho esto nunca y me gustó mucho, darles clase fue muy fácil porque no eran como nosotros [risas], lo hicieron todos muy bien, desde el principio vinieron con muchas ganas, pensé que iba a ser más complicado.”]. En este tipo de exposiciones, la confianza es absolutamente correlativa al éxito; la timidez y las dudas abren las puertas al error y a que los discentes detecten esas debilidades y pierdan el foco de atención, que debe estar en la tarea a realizar. Este análisis lo podemos inferir de las respuestas del alumnado cuando se les preguntó por la implicación de los estudiantes de FPBA, expresando también su propia implicación en el comentario.

B2: “¡Un 10! Siempre había buen ambiente y daba gusto explicarles las cosas porque te atendían un montón y desde que explicabas ya lo estaban haciendo. Además, casi todo lo hacían super bien.”

B4“Yo no había hecho esto nunca y me gustó mucho, darles clase fue muy fácil porque no eran como nosotros [risas], lo hicieron todos muy bien, desde el principio vinieron con muchas ganas, pensé que iba a ser más complicado.”

La dinámica que siguió esta intervención permitió evaluar al grupo de forma conjunta, participando todos y todas de la misma tarea. La organización del alumnado de 4º ESO F fue admirable, coordinándose para repartir los roles, las explicaciones, los seguimientos, etc., de manera eficiente y eficaz, como se puede observar en el desarrollo de las sesiones. Destaco este aspecto por el altruismo que conlleva, ya que le daban más importancia a que las tareas tuvieran éxito, que a sus bloqueos o gustos personales por un contenido u otro. Simplemente buscaron que las sesiones se llevarán a cabo de forma correcta, preparándose para ello y poniendo de lado sus preferencias por el bien común. Esto quiere decir que con este grupo también se logró alcanzar el objetivo de la educación en valores, ya que desde el primer momento desarrollaron las clases basándose en el respeto y la empatía, con motivo del tipo de tarea que se les había asignado, proporcionar un servicio a un colectivo en riesgo de exclusión. Esto se puede observar claramente en las respuestas a la primera cuestión de su entrevista, en la que se les preguntaba por el valor que tienen los conocimientos aprendidos para ser compartidos.

B1: “Sí, claro. Me pareció una buena manera de acoger a las personas, integrarlos y además les enseñan cosas que antes no sabían, que eso está guapísimo.”

B2: “Además aprendimos cosas de ellos, así que aunque nosotros les estemos enseñando lo que hemos practicado en clase, ellos nos están enseñando a nosotros también.”

Además le daban mucho valor al hecho de compartir tanto experiencias como conocimientos, como vemos en las respuestas a la segunda pregunta.

B3: “Me pareció súper bonita. Lo que más me gustó es que conoces a gente nueva y que hay más gente en clase que no seamos nosotros, que siempre somos pocos.”

B4: “Yo, además de que seamos más gente, también destacaría la cooperación. Trabajar en equipo nos ayuda a conocernos mejor entre nosotros y aprendemos a ayudarnos cuando nos hace falta. A mí me gustó eso.”

Con respecto al alumnado de FPBA los objetivos planteados tenían varias perspectivas. Por un lado, buscábamos mejorar la inclusión social de los estudiantes. Y por el otro, se pretendía mejorar la competencia motriz, tanto para contenidos conceptuales, como procedimentales y actitudinales. Basándonos en los testimonios tanto del alumnado como del profesorado tras la experiencia, las mejoras actitudinales han sido muy notables, asegurando que las relaciones entre los propios estudiantes se han enriquecido muchísimo, aunque ya eran buenas.

A3: “Sí, mucho. El trabajo en equipo nos ha ayudado a entendernos mejor, aunque las relaciones entre nosotros ya estaban bien.”

También el estado de ánimo de los discentes y el clima en el aula han progresado enormemente, por lo que esta parte del objetivo se ha cumplido, como nos dice una de las profesoras.

P1: “Se nota una mejoría en la actitud general del alumnado, sobre todo en la convivencia y las relaciones entre iguales. También se observa un ligero progreso en la atención y en el aprendizaje.”

Sin embargo, en cuestiones procedimentales, las profesoras consideran que cuatro sesiones no son suficientes como para desarrollar una mejoría evidente.

P1: “En tan poco tiempo de intervención es difícil que las mejoras sean significativas. Creo que al alumnado le ha gustado mucho la experiencia y que le ha servido bastante a mejorar en general, pero necesitan más tiempo.”

P2: “Opino que cuatro sesiones no son suficientes para hacer una valoración general de las mismas.”

La motricidad fina, el lenguaje, la manipulación de objetos, etc., requiere una formación y práctica continua, no esporádica como ha sido el caso de este proyecto. Es por ello que, tanto las profesoras como el propio alumnado, reclaman la presencia de esta asignatura en su currículum, que además de estas, produce otras muchas mejoras y tiene un gran impacto en el desarrollo integral de los discentes y en la adquisición de autonomía (Gómez, Jiménez y Sánchez, 2015).

P2: “Como profesora sí reivindicó la asignatura de Educación Física en el currículo del Programa dentro del Ámbito Personal.”

A4: “¡SÍ! Hacer ejercicio físico es bueno para el cuerpo. Nosotros estamos sentados todo el día en una silla y enfrente de un ordenador. Así nos movemos, pasamos una horita compartiendo con los compañeros y aprendemos cosas tan chulas como lo que ustedes nos enseñaron: tirar a puerta, tirar a canasta, lanzar los chismes esos con plumas, saltar, correr, ... y todo eso.”

Dejando a un lado la parte de contenidos, otro objetivo del servicio era conseguir la inclusión social del alumnado de FPBA. En este punto todos los participantes están de acuerdo, los estudiantes de FPBA han adquirido nuevas relaciones con el resto de personas del centro, siendo evidente su soltura y buen clima fuera de su aula.

A7: “Yo solo quiero decir una cosa. La experiencia nos ha ayudado muchísimo a abrirnos. Y decir que fue un placer trabajar con ustedes (señalando al alumnado de 4º) y la verdad que me han caído todos super bien y es muy agradable trabajar con ustedes. [Aplausos de todos los participantes]”

B1: “Yo creo que hemos aprendido a soltarnos. Hay veces que pensamos que no podemos hacer nada o así... Además es una tarea por los demás, así que aprendemos a ser solidarios y más con la gente que tenemos cerca. Que a ellos los tenemos siempre ahí pero nunca habíamos hablado con ellos y no sabíamos que no tenían Educación Física”

B3: “Me pareció súper bonita. Lo que más me gustó es que conoces a gente nueva”

En este aspecto, destaco la transversalidad del ApS, que no se limita a realizar un servicio aislado en el que un grupo realiza unas tareas con otro y ahí finaliza el trabajo. Esta comunión de ideas, este trato agradable y el hecho de compartir momentos divertidos con otros

estudiantes del centro hace que el círculo se amplíe, tanto para los de 4º ESO F, como para los de FPBA, como para el resto de estudiantes y docentes del centro.

## 5.2 Valoración de la experiencia ApS

Para valorar la experiencia vamos a utilizar una rúbrica que nos aporta Puig, Martín y Rubio (2017), herramienta con la que se pueden evaluar los proyectos ApS en base a once dinamismos, con cuatro diferentes niveles de desarrollo pedagógico y que se agrupan en tres apartados: básicos, pedagógicos y organizativos. Los dinamismos son elementos pedagógicos que, organizados e interrelacionados, presentan una visión global de las experiencias de ApS. No en todos los proyectos ApS se debe o se puede alcanzar el máximo nivel en cada dinamismo. En este caso, vamos a cumplimentar la rúbrica a continuación para observar la adaptación de nuestra propuesta a estos dinamismos (Tabla 12).

Tabla 12

*Rúbrica de autoevaluación del ApS basada en los dinamismos de Puig et al. (2017).*

Dinamismo	Nivel de desarrollo pedagógico del ApS	
	Nivel en el que se encuentra nuestra intervención	Justificación del nivel
Necesidades	<i>Nivel IV: Descubiertas.</i> Los participantes descubren las necesidades al realizar un proyecto colectivo de investigación en el que llevan a cabo un trabajo de comprensión crítica de la realidad.	Se parte de una necesidad real del centro, ya que el grupo de FPBA es un colectivo vulnerable por sus características y no contar con EF en su currículum puede influir negativamente en su desarrollo.
Servicio	<i>Nivel III: Complejo.</i> Servicio de duración prolongada que permite adquirir experiencia y destreza en la realización de tareas de notable complejidad, cuya realización supone una exigencia e implicación elevadas.	El servicio prestado, basándonos en las respuestas proferidas por el propio alumnado receptor del servicio y según las circunstancias sanitarias en las que se llevaron a cabo las sesiones, fue un servicio de calidad, que tuvo impacto en el grupo de FPBA sobre todo a nivel actitudinal.
Sentido del servicio	<i>Nivel IV: Transformador.</i> Los participantes dan respuesta a una necesidad y son conscientes de su dimensión social, pero además perciben los límites de cualquier servicio que no considere la acción política.	El nivel de empatía demostrado por los aportadores del servicio responde a este nivel. Su implicación emocional con el paso de las sesiones aumentó, proponiendo incluso elementos de mejora para la situación del grupo afectado.
Aprendizaje	<i>Nivel III: Útil.</i> Los aprendizajes planificados y las actividades formativas tienen una estrecha relación con el servicio. Su adquisición favorece una mejor calidad de la intervención.	El trabajo cooperativo que se les planteó tuvo evidencias de aprendizaje en sesiones posteriores por su evolución positiva, al igual que en el aula ordinaria, que las profesoras afirman haber observado una mejora en las relaciones y actitudes prosociales del alumnado.
Trabajo en grupo	<i>Nivel IV: Expansivo.</i> El trabajo colectivo va más allá del grupo inicial de participantes e incorpora de forma activa a otros agentes	La interdisciplinariedad de la intervención y la petición de las profesoras de mantener el servicio o de inclusión de EF en el currículum de FPBA justifican este nivel.

	externos, creando así redes de acción comunitaria.	
Reflexión	<i>Nivel II: Puntual.</i> La reflexión está programada y hay tareas previstas para facilitarla, aunque ocupa sólo un tiempo limitado y separado del curso de las actividades del proyecto.	La reflexión fue programada pero se da en momentos puntuales y no de manera transversal durante todas las sesiones de la intervención.
Reconocimiento	<i>Nivel III: Recíproco.</i> Los beneficiarios del servicio y/o las entidades sociales, a menudo en colaboración con los educadores, llevan a cabo iniciativas para expresar su gratitud y celebrar el éxito del servicio.	A través de las palabras de agradecimiento por parte del alumnado receptor y de su profesorado, el servicio tuvo un gran reconocimiento y fue celebrado con un grito de ánimo final.
Evaluación	<i>Nivel II: Intuitiva.</i> Para evaluar, los educadores se limitan a constatar, sin criterios ni indicadores definidos, el logro de ciertos objetivos generales de aprendizaje, que pueden acreditarse.	Esta evaluación se realizó a través de los sucesos recogidos en el registro anecdótico a modo de observación de mejoras actitudinales en 4º ESO F. En el grupo de FPBA las mejoras se observan a nivel general por parte del profesorado en el aula ordinaria.
Partenariado	<i>Nivel I: Unilateral.</i> En el proyecto participa una sola organización, normalmente educativa, bien porque se accede directamente al espacio de servicio, o bien porque el receptor forma parte de la organización que lo impulsa.	En este proyecto solo participaron estos dos grupos del centro, ya que tanto el colectivo aportador como el receptor formaban parte de la misma institución educativa.
Consolidación centros	<i>Nivel I: Incipiente.</i> El aprendizaje servicio se conoce a causa de un proyecto que ya lleva a cabo algún educador/a o debido a la presentación de una experiencia de otro centro.	Esta metodología no está institucionalizada, simplemente se pone en práctica de vez en cuando por parte de algún profesor/a.
Consolidación entidades	<i>Nivel II: Aceptada.</i> Los proyectos de aprendizaje servicio tienen el reconocimiento de la dirección y de los profesionales de la entidad, que aceptan la función educadora de la organización.	Las propuestas realizadas a dirección eran bien recibidas, y ante los impedimentos se buscaban soluciones, pero, como decimos, esta metodología no forma parte de la cultura del centro.

Con esto, quedarían definidos los niveles de desarrollo pedagógico de nuestro ApS, atendiendo a las especificaciones de cada dinamismo. Con la finalidad de observar de forma más clara y visual, los graduadores de la rúbrica, vamos a exponer la autoevaluación a modo de gráfica de araña (Figura 3), donde relacionaremos cada dinamismo con su nivel de desarrollo pedagógico.

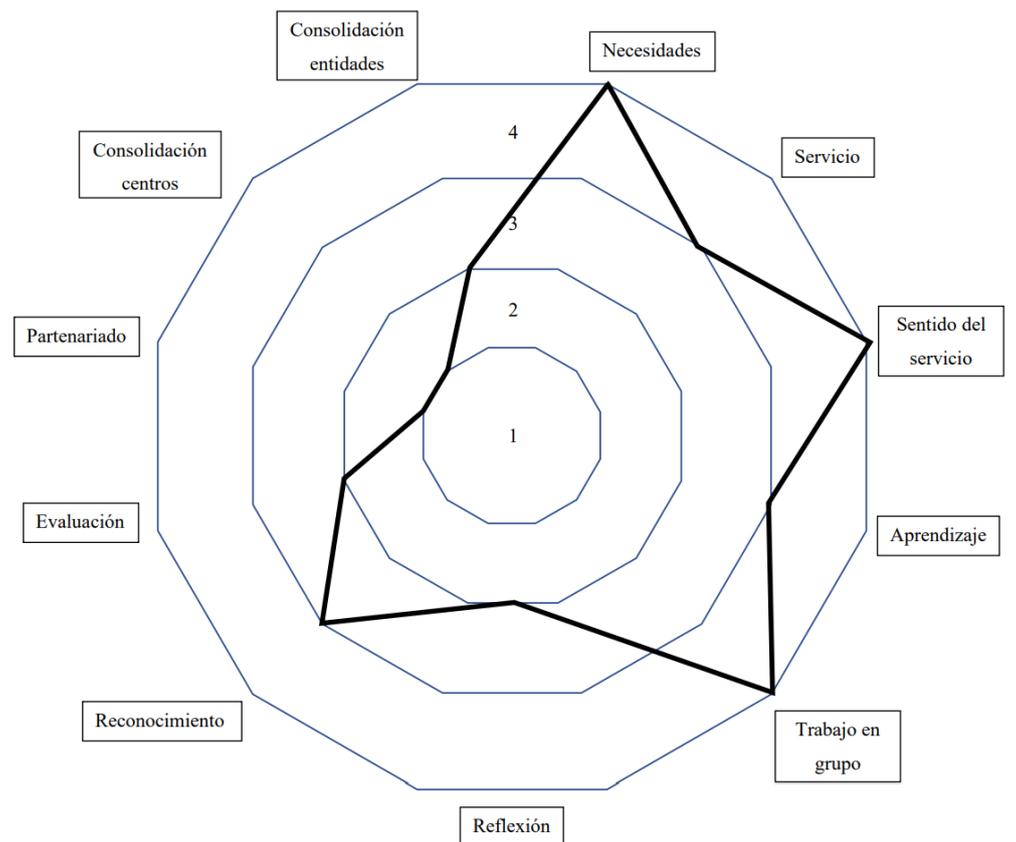


Figura 3: Gráfica de autoevaluación del ApS basada en los dinamismos de Puig et al. (2017).

Según vemos en la Figura 3, este ApS, llevado a cabo en el IES Alcalde Bernabé Rodríguez, tiene como puntos fuertes las necesidades, el sentido del servicio y el trabajo en grupo, mientras que cuenta con puntos débiles como, el partenariado y la consolidación de los centros. Esto quiere decir que el proyecto parte de una necesidad real y de una buena idea, tratar de acercar el currículum de EF a un alumnado que no la imparte y mejorar su inclusión social. Sin embargo, a pesar del impacto emocional y la mejoría en valores, el tiempo empleado es insuficiente para aportar un servicio que tenga una gran influencia en el colectivo necesitado y que este servicio permanezca en el tiempo y se consolide dentro de la institución como parte del aprendizaje. Considero importante también la reflexión de lo que se está haciendo, ya que este tipo de proyectos tienen una gran carga de aprendizaje en valores y creo que la reflexión ayuda mucho a la empatía y a la producción de ideas favorecedoras. Este ApS no contó con una reflexión continua durante todas las sesiones, pero le doy mucho valor a lo realizado por la carga emocional que contuvo y la concienciación que demostró el alumnado de 4º ESO F con respecto a la situación del grupo de FPBA.

Como propuestas de mejora, creo que en la parte de aportación del servicio, considero que sería interesante un mayor empoderamiento del grupo aportador: que no solo elijan los

juegos, sino que los creen, que fabriquen las tarjetas con los códigos de las películas, que participen más en la creación de las tareas, etc. Contando con un periodo de implementación más duradero quizás se podrían haber consensuado todos estos aspectos.

Una de las intenciones de este proyecto era hacer llegar a la Administración la necesidad de contar con EF en el currículum de FPBA, por lo que creemos que es necesaria la implicación del equipo directivo. Esto también ayudaría a la sostenibilidad del proyecto a lo largo del tiempo, ya que la recurrencia puede ser una forma de subsanar de forma real las carencias de actividad física de este alumnado.

Otro punto a mejorar creo que es el del aprendizaje. Una de las bases del ApS es contar con un anclaje curricular que oriente el aprendizaje. Sin embargo, la corta duración de la puesta en práctica del proyecto hizo que los contenidos fueran dirigidos simplemente al trabajo en grupo. Contar con una estructura compleja, en la que se gradúen los contenidos y haya un desarrollo basado en la competencia motriz y una evaluación del grado de adquisición de la misma, es importante para constatar el aprendizaje del alumnado receptor del servicio.

## **6. CONCLUSIONES Y REFLEXIÓN FINAL**

El grado de consecución de los objetivos definidos ha sido alto y considero que el proyecto ha tenido éxito en este aspecto formativo. También esperamos que se logre la incorporación de la EF al currículum de FPBA, ya que es indiscutible la importancia de la actividad física para el desarrollo personal y social del alumnado, que trabajando de manera competencial aporta su grano de arena en la mejora de todas las dimensiones del individuo.

Un proyecto de este tipo necesita una planificación y una implementación más complejas, para que no solo se satisfagan las necesidades del colectivo receptor del servicio, sino que también se dé un aprendizaje significativo en ambos grupos, el aportador y el receptor. La competencia motriz favorece el desarrollo integral del individuo y creo que este ApS ha conseguido que todos los participantes mejoren en gran medida la dimensión emocional, con una fuerte carga de aprendizaje en valores.

Llegados a este punto, de la realización de este trabajo podemos establecer las siguientes conclusiones:

- La toma de responsabilidades por parte del alumnado ejecutor del servicio, su empoderamiento, y el éxito en la consecución de las tareas supusieron un incremento positivo de la confianza individual y del grupo.
- La interacción entre ambos grupos y la dinámica prosocial de las tareas propuestas conllevó un aprendizaje en valores significativo y la mejora de las relaciones interpersonales y el clima del aula.
- El desarrollo de la intervención mejoró mucho la situación del alumnado de FPBA en el centro, incrementando su inclusión social.
- La reflexión sobre la ayuda a colectivos vulnerables y la empatía en general se trabajan de manera muy efectiva de forma práctica, como es el caso de los ApS.

## **7. LIMITACIONES Y PROSPECTIVA**

### ***7.1 Limitaciones***

En este apartado comentaremos las principales dificultades que ha tenido el proyecto en su implementación. Comenzaremos diciendo que el primer obstáculo que nos encontramos fue el estado de alarma y las restricciones sociosanitarias por COVID-19. En el momento de aplicación del ApS, la situación planteaba una evolución bastante grande con respecto a la de principios de curso, sin embargo, a pesar de haber mejorado, siguió suponiendo una dificultad. Las complicaciones residían en las posibilidades de interacción entre grupos. Con esto queremos decir que en la fase de detección de necesidades, la muestra de la investigación no era el centro completo, sino que solo podíamos identificar las necesidades que se produjeran en grupos de pocos integrantes para poder realizar actividades cumpliendo el aforo de las instalaciones.

Otra dificultad relacionada con este estado de alerta sanitaria fue que, una vez identificada la necesidad y los posibles participantes, debíamos pensar en tareas que no supusieran contacto ni interacción entre el alumnado. Como es evidente, en una asignatura como EF, la interacción es uno de los elementos más enriquecedores, sobre todo cuando las carencias detectadas en el grupo receptor del servicio estaban relacionadas con la inclusión social.

Dejando a un lado al virus, aunque también tiene relación, una de las mayores limitaciones en la implementación del proyecto fue la falta de tiempo. Decimos que está relacionada con la pandemia porque se le propusieron varias alternativas de ApS al equipo directivo, que fueron rechazadas por los motivos antes expuestos (unión de grupos que superaban el aforo e

interacción entre estudiantes no deseadas). Esta búsqueda de posibles grupos participantes supuso una pérdida de tiempo, en un periodo de prácticas ya limitado temporalmente de por sí. La escasez de sesiones provocó la implementación precipitada, por lo que el proceso de reflexión transversal se vio afectado.

Para terminar, las características del alumnado aportador del servicio supusieron una última dificultad, ya que gran parte del grupo no podía realizar actividad física. Esto implica que en las tareas planteadas, los estudiantes de 4º ESO F tenían que desarrollar únicamente el rol docente, con una implicación motriz mínima en ellas.

## ***7.2 Prospectiva***

Aquí vamos a explicar cómo se le trató de dar respuestas a las limitaciones planteadas anteriormente y a argumentar las posibilidades de aplicación que tenía y tiene este proyecto en este y otros centros.

A pesar de la situación sanitaria, se logró identificar una necesidad que resultó ser mucho más interesante y, perdón por la redundancia, mucho más necesaria que las diagnosticadas previamente en grupos de la ESO. El alumnado de FPBA sufre la falta de actividad física, deficiencia que tiene un gran impacto en el desarrollo de estas personas a nivel físico y social. Este proyecto se debería implementar en todos los centros en los que haya grupos de FPBA, ya que no cuentan con EF en su currículum y este ApS podría servirles de gran ayuda. Además, la aplicación estandarizada de un proyecto similar a este daría las claves para subsanar la falta de tiempo, ya que lo puede llevar a cabo cualquier profesor o profesora de EF y no un alumno en prácticas con limitaciones temporales.

Si se pudiera poner en práctica este proyecto ApS en otros lugares y en otro momento, las limitaciones derivadas de la pandemia también desaparecerían, lo que supone una gran libertad en la elección de participantes y la interacción entre ellos durante las actividades. Creo que el servicio prestado por parte del alumnado es muy interesante y cumple con los requisitos de cualquier ApS: es una necesidad real (que se da en todos los grupos de FPBA de cualquier centro canario), es un servicio que se puede repetir o prolongar en el tiempo independientemente del alumnado participante y es muy motivador tanto para los aportadores como para los receptores. Si no hubiera COVID se podrían plantear actividades más interactivas que favorezcan el contacto y la comunión de experiencias entre los participantes.

En este caso en concreto, el alumnado de FPBA, por su situación geográfica dentro del centro y por sus características, se encontraba física y socialmente excluido. Darle la oportunidad de

interactuar con otros estudiantes del centro y fomentar el buen clima entre ambos grupos ha sido muy gratificante. Las conexiones generadas se exportaron claramente a otros contextos. Fue muy enriquecedor ver que, en los recreos, los estudiantes de FPBA, ya no se limitaban a comunicarse entre ellos, sino que participaban del tiempo de descanso como parte de la comunidad, ampliando el cerco de interacciones a los chicos y chicas de 4º ESO F y sus amistades. Fue una especie de “efecto mariposa”: al abrir el flujo comunicativo entre dos grupos, la encadenación de interacciones hizo que un colectivo excluido como es el de FPBA se diera a conocer en todo el centro.

Dar a conocer este proyecto podría abrir nuevas líneas de propuesta en otros lugares, por petición del propio alumnado o de sus familias o docentes. Si llevamos esto a gran escala, la petición puede ampliarse y no reducirse únicamente a pedir proyectos ApS para tener alguna hora de EF, podría llegar a tener impacto en el propio currículum de FPBA e incorporar la EF en su horario.

Para finalizar, voy a introducir una última propuesta apoyándome en una anécdota. El alumnado de FPBA tiene un proyecto en el que fabrican diversos elementos de higiene, bisutería y textiles. Estos objetos y sustancias creados en el centro se ponen a la venta en algunas ocasiones simulando una especie de mercadillo, pero que no tenía mucho éxito según los propios estudiantes. Tras la participación en el ApS, el propio alumnado de FPBA me comentó que habían tenido un mayor porcentaje de ventas. Esta anécdota me da pie a interpretar que un desarrollo interdisciplinar de este proyecto ApS, en el que se involucraran más participantes y se trabajaran contenidos diversos, podría suponer un gran apoyo para comercializar los productos fabricados.

## **8. REFERENCIAS**

- Ainscow, M. (2004). El desarrollo de sistemas educativos inclusivos: ¿Cuáles son las palancas de cambio? *Journal of Educational Change*, 5(4), 1-20. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/profile/Mel\\_Ainscow/publication/228634802\\_El\\_Desarrollo\\_de\\_Sistemas\\_Educativos\\_Inclusivos\\_cules\\_son\\_las\\_palancas\\_de\\_cambio/links/0046351e750805295f000000.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Mel_Ainscow/publication/228634802_El_Desarrollo_de_Sistemas_Educativos_Inclusivos_cules_son_las_palancas_de_cambio/links/0046351e750805295f000000.pdf)
- Ainscow, M., y Messiou, K. (2017). Engaging with the views of students to promote inclusion in education. *Journal of Educational Change*, 19(1), 1–17. <https://doi.org/10.1007/s10833-017-9312-1>

- Álvarez, F. C. (2010). Sedentarismo y actividad física. *Revista Finlay*, 10, 55–60. Recuperado de <http://www.revfinlay.sld.cu/index.php/finlay/article/view/10/10>
- Arráez, J. M. (1998). Motricidad, autoconcepto e integración de niños ciegos. Granada: Servicio de publicaciones de la Universidad de Granada.
- Bailey, R. (2005). Evaluating the relationship between physical education, sport and social inclusion. *Educational review*, 57(1), 71-90.
- Capella, C., Gil, J., Chiva, O., Corbatón, R. (2015). Promoción del emprendimiento social y la competencia docente en la aplicación de juegos motores y expresivos utilizando el aprendizaje servicio en Educación Física. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 1, 138-143.
- Chacón, R., Espejo, T., Martínez, A. J., Castro, M., y Zurita, F. (2016). Abordando la exclusión social y educativa desde el área de educación física: Panorámicas y perspectivas. *TRANCES: Revista de Transmisión del Conocimiento Educativo y de la Salud*, 8(1), 331–344.
- Chiva, Ò., Capella, C., y Pallarès, M. (2018). Investigación-acción sobre un programa de aprendizaje-servicio en la didáctica de la educación física. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 277-293. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.36.1.270581>
- Chiva, Ó., Pallarès, M., y Gil, J. (2018). Aprendizaje-servicio y mejora de la Personalidad Eficaz en futuros docentes de Educación Física.
- Chiva, O., Ruiz, P. J., Martín, R., Pérez, I., Giles, J., García, J., y Rivera, E. (2019). University Service-Learning in Physical Education and Sport Sciences: A systematic review. *Revista Complutense de Educación*, 30(4), 1147-1164.
- Constitución Española. Boletín Oficial del Estado, 29 de diciembre de 1978, núm. 311.1, pp. 29315 a 29338.
- Decreto 83/2016, de 4 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias.

- De la Oliva, D., Tobón, S., Pérez, S., Karina, A., y Romero, J. (2015). El Proceso de Inclusión Social desde la Socioformación: Análisis de Concepciones sobre Discapacidad y Necesidades Educativas Especiales. *Paradigma*, 36(2), 49-73.
- Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula abierta*, 46, 17-24. doi:10.17811/rifie.46.
- Fernández, J. M. (2014). *Influencia de la intervención docente en la inclusión del alumnado con discapacidad motriz en la materia de educación física: un doble estudio de casos múltiples en la educación secundaria obligatoria* (Doctoral dissertation, Universidad de La Laguna).
- Franco, M., y Figueras, S. (2020). Aprendizaje-servicio en educación física: un modelo de implementación en educación superior. *Revista Iberoamericana De Ciencias De La Actividad Física Y El Deporte*, 9(1), 114-123. <https://doi.org/10.24310/riccafd.2020.v9i1.8307>
- Furco, A., y Billig, S. H. (2002). *Service Learning. The essence of the Pedagogy*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Furco, A. (2004). El impacto educacional del aprendizaje servicio ¿Qué sabemos a partir de la investigación? University of California-Berkeley. Recuperado el 10 de junio de 2021, de <http://roserbatlle.files.wordpress.com/2009/02/resultatsinvestigacio-aps-furcomodo-de-compatibilidad.pdf>.
- Gil, J., Francisco, A., y Moliner, L. (2012). *La Educación Física y el Aprendizaje Servicio: abriendo el entorno natural a la escuela*.
- Gil, J. (2012). *El Aprendizaje-Servicio en la enseñanza superior: una aplicación en el ámbito de la Educación Física* (Tesis doctoral). Universidad Jaume I, Castellón.
- Giles, F. J., Rivera, E., y Trigueros, C. (2021). Gestión de Aula del alumnado universitario en una propuesta de Aprendizaje Servicio en Educación Física en Comunidades de Aprendizaje. *Retos*, 39, 224–230.
- Gobierno de Canarias. (s.f.). Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE). Recuperado el 11/04/2021 de:

[https://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/servicios/necesidades\\_apoyo\\_educativo/](https://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/servicios/necesidades_apoyo_educativo/)

Gómez, A., Jiménez, F., Sánchez, C. R. (2015). Desarrollo de la Autonomía del Alumnado de Primaria en Educación Física a través de un proceso de investigación-acción. RICYDE. *Revista internacional de ciencias del deporte*, 42(11), 310-328. <http://dx.doi.org/10.5232/ricyde2015.04201>

Gutiérrez, J. F. (2020). La educación física y sus beneficios en el alumnado TADH.

Halsted, A. (1998). Educación redefinida: la promesa del aprendizaje-servicio. *MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN. Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo. El servicio a la comunidad como aprendizaje escolar. Actas del, 1º Seminario Internacional “Educación y servicio comunitario”, República Argentina*

Hernández, H., y Tobón, S. (2016). Análisis documental del proceso de inclusión en la educación. *Ra Ximhai*, 12(6), 399-420

Honnett, E. P., y Poulsen, S. J. (1989). Principals of Good Practice for Combining Service and learning: A wingspread special report. *Guides*, 1–15.

Jacoby, B. (1996). *Service-Learning in Higher Education: Concepts and Practices. The Jossey-Bass Higher and Adult Education Series*. Jossey-Bass Publishers, 350 Sansome St., CA 94104.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., y Holubec, E. J. (1999). El aprendizaje cooperativo en el aula (Editorial Paidós SAICF ed.). Recuperado de <https://www.guao.org/sites/default/files/biblioteca/El%20aprendizaje%20cooperativo%20en%20el%20aula.pdf>

Lavega, P., Planas, A., y Ruiz, P. (2014). Juegos cooperativos e inclusión en educación física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 2014, vol. 14, núm. 53, p. 37-51.

López, N. (2016). Inclusión educativa y diversidad cultural en América Latina. *Revista Española de Educación Comparada*, (27), 35-52.

- Mayor, D. y Rodríguez, D. (2016). Aprendizaje-servicio y práctica docente: una relación para el cambio educativo. *Revista de Investigación Educativa*, 34(2), 535-552. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.34.2.231401>
- Murcia, J. A. M., Coll, D. G. C., Garzón, M. C., y Rojas, N. P. (2008). Adaptación a la educación física de la escala de las necesidades psicológicas básicas en el ejercicio. *Revista Mexicana de Psicología*, 25(2), 295-303.
- nylc.org*. (s. f.). National Youth Leadership Council. Recuperado 18 de marzo de 2021, de <https://www.nylc.org/page/WhatisService-Learning>
- OCDE (2001). Definition and Selection of Competences: Theoretical and Conceptual Foundations 2001 -OCDE. SUIZA: BFS/ OFS/UST. Disponible en: <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/41529556.pdf>
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la Educación Primaria, la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO, en sus siglas en inglés]. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. Van Haren Publishing.
- Orozco, I., y Moriña, A. (2019). Prácticas Docentes para una Pedagogía Inclusiva en Educación Primaria: Escuchando las voces del Profesorado. *Aula Abierta*, 48(3), 331–338. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.3.2019.331-338>
- Panadero, C. A. (2019). Las consecuencias sociales de las dificultades de aprendizaje en niños y adolescentes Social consequences of learning difficulties in children and teenagers. *Revista Internacional de Políticas de Bienestar y Trabajo Social International Welfare Policies and Social Work Journal*, 91.
- Peris, C. C., Gómez, J. G., y Puig, M. M. (2014). Service-learning methodology in physical education. *Apunts.Educación Física y Deportes*, 116(1), 33–43.
- Puig, J. M., Batlle, R., Bosch, C., y Palos, J. (2007). Aprendizaje servicio. *Educación para la ciudadanía*. Octaedro.

- Puig, J., Batlle, R., Bosch, C., de la Cerda, M., Climent, T., Gijón, M., Graell, M., Martín, X., Muñoz, A., Palos, J., Rubio, L. y Trilla, J. (2009): *Aprendizaje Servicio (ApS) Educación y compromiso cívico*. Barcelona. Graó.
- Puig, J. M., Martín, X., y Rubio, L. (2017), “¿Cómo evaluar proyectos de aprendizaje servicio?”. *Voces de la Educación*, 2(2), 122-132.
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato
- Ríos, M. (2004). La Educación Física y la inclusión del alumnado con discapacidad. En A. Fraile, (Coord.), *Didáctica de la Educación Física: Una perspectiva crítica y transversal* (pp. 147-168). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Rodríguez, M. R. (2014). El Aprendizaje-Servicio como estrategia metodológica en la Universidad. *Revista Complutense de Educación*, 25(1), 95–113. DOI: [https://doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2014.v25.n1.41157](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2014.v25.n1.41157)
- Rubio, L. (2009). El aprendizaje en el aprendizaje servicio. En J. M. Puig (Coord.) *Aprendizaje servicio (APS) Educación y compromiso cívico*, 26. Graó, 91-106.
- Tapia, M. N. (2008). Aprendizaje y Servicio Solidario En la misión de la Educación Superior. *El Aprendizaje-Servicio En La Educación Superior. Una Mirada Analítica Desde Los Protagonistas*, 11–33. EUDEBA
- Tapia, M. N. (2010). La propuesta pedagógica del “aprendizaje - servicio”: una perspectiva latinoamericana. *Tzhoecoen, revista científica*, (5), 23–43.
- Tapia, M. N. (2018). *El compromiso social en el currículo de la Educación Superior*. (1.<sup>a</sup> ed.). CLAYSS. [https://www.clayss.org.ar/04\\_publicaciones/CompromisoSocialEdSup.pdf](https://www.clayss.org.ar/04_publicaciones/CompromisoSocialEdSup.pdf)
- 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.

## 9. ANEXOS

### Anexo 1. Entrevista a los grupos focales de 4º ESO F y de FPBA.

#### Preguntas para el alumnado de FPBA:

- ¿Te ha gustado la experiencia? ¿por qué?
- ¿Crees que esta experiencia ha colaborado para mejorar la relación con los compañeros y compañeras?
- ¿Crees que esta experiencia te ha ayudado para mejorar tu autonomía en el resto de las clases y no depender de otras personas?
- ¿Te gustaría repetir la experiencia? ¿Por qué?
- ¿Consideras que deberían tener clase de Educación Física todo el curso y no de forma puntual como en esta experiencia? ¿por qué?

#### Preguntas para el alumnado de 4º ESO F:

- ¿Crees que es importante aprender cosas para ayudar a los demás? ¿Por qué?
- ¿Qué opinión tienes sobre la experiencia que has tenido? ¿Qué cuestiones destacarías?
- ¿Cómo valoras la participación e implicación del alumnado de FBPA en las clases?
- ¿Cómo crees que les puede ayudar la actividad física a este alumnado?
- ¿Qué crees que has aprendido con esta experiencia? ¿Te gustaría repetir? ¿Por qué?

## Anexo 2: Entrevista semiestructurada para valorar la experiencia ApS por parte del profesorado de FPBA.

### VALORACIÓN DE LA EXPERIENCIA APS

Una vez realizadas las sesiones de Educación Física por parte del alumnado de FPBA, queremos hacer una valoración para observar si realmente se produce algún cambio en el alumnado, tanto actitudinal, como procedimental y/o conceptuales.

Para realizar esta valoración, nos gustaría que contestaras a las siguientes preguntas acerca de cómo has visto al grupo tras las sesiones de educación física.

Por favor contesta a las siguientes preguntas marcando con una "X" la casilla que corresponda, donde **1 nada, 2 poco, 3 bastante y 4 mucho**:

<b>Después de las clases de Educación Física:</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
¿Observas alguna mejora en la autonomía del alumnado?				
¿Observas alguna mejora en el estado de ánimo del alumnado?				
¿Observas alguna mejora en la actitud general del alumnado?				
¿Observas algún cambio en la fluidez del lenguaje empleado por el alumnado?				
¿Observas alguna mejora en la interacción y comunicación social del alumnado dentro del aula?				
¿Observas que el alumnado demanda menos ayuda para manipular objetos que requiera de motricidad fina o lo hace con mayor facilidad?				
¿Observas alguna mejora en la actitud postural del alumnado?				
¿Observas alguna mejora en el control de su tono muscular?				
¿Observas una menor necesidad o solicitud de ayuda general en el aula?				
Haz una valoración general sobre tus sensaciones acerca de la adaptación del alumnado tras las sesiones (convivencia, relación, movimiento, atención, aprendizaje, postura, etc.).				

**Muchas gracias por su participación en este proyecto;** que pretende, entre otras cosas, Justificar y reivindicar la presencia de la Educación Física en el currículo del alumnado de FPBA.

### **Anexo 3: Transcripción de las respuestas de los participantes a la entrevista final.**

#### Preguntas para el alumnado de FPBA:

- ¿Te ha gustado la experiencia? ¿por qué?

- A1<sup>2</sup>: “Sí, han sido divertidas, fáciles, sencillas, ha habido trabajo en equipo y a pesar de haber competición, no ha habido riñas ni rivalidades entre nosotros.”

- A2: “¡Porfe! Además trabajar con nuestros compañeros de 4º nos encantó, se han portado muy bien con nosotros.”

- ¿Crees que esta experiencia ha colaborado para mejorar la relación con los compañeros y compañeras?

- A3: “Sí, mucho. El trabajo en equipo nos ha ayudado a entendernos mejor, aunque las relaciones entre nosotros ya estaban bien.”

- ¿Crees que esta experiencia te ha ayudado para mejorar tu autonomía en el resto de las clases y no depender de otras personas?

- A4: “Sí, a la hora de hacer las tareas que nos manda la profe, creo que estas clases nos han ayudado a mejorar, a necesitar menos ayuda de la maestra. Además, en caso de necesitar ayuda, últimamente se la pido más a mis compañeros/as. ¡Somos un equipo!”

- A1: “¡Es verdad!, porque todos somos uno.”

- ¿Te gustaría repetir la experiencia? ¿Por qué?

- A5: “¡Claro que sí, cuando quieras profe! Ha sido muy divertido y trabajar en equipo con mis compañeros ha sido agradable. Para la próxima “Juan” y “Paula”<sup>3</sup> no van a poder estar, pero bueno, todos los demás sí la queremos repetir, nos ha venido muy bien hacer ejercicio.”

- A6: “Es una experiencia única para nosotros y la queremos repetir con más juegos en equipo.”

- ¿Consideras que deberían tener clase de Educación Física todo el curso y no de forma puntual como en esta experiencia? ¿por qué?

- A4: “¡Sí! Hacer ejercicio físico es bueno para el cuerpo. Nosotros estamos sentados todo el día en una silla y enfrente de un ordenador. Así nos movemos, pasamos una horita

---

<sup>2</sup> Para proteger el anonimato de los participantes, los identificadores de las respuestas se dividen en A (FPBA) y B (4º ESO F) y cada alumno/a tiene asignado un número.

<sup>3</sup> Usaremos pseudónimos cada vez que aparezca el nombre de un compañero/a en las respuestas del alumnado.

compartiendo con los compañeros y aprendemos cosas tan chulas como lo que ustedes nos enseñaron: tirar a puerta, tirar a canasta, lanzar los chismes esos con plumas<sup>4</sup>, saltar, correr, ... y todo eso.”

Preguntas para el alumnado de 4º ESO F:

- ¿Crees que es importante aprender cosas para ayudar a los demás? ¿Por qué?

- B1: “Sí, claro. Me pareció una buena manera de acoger a las personas, integrarlos y además les enseñan cosas que antes no sabían, que eso está guapísimo.”

- B2: “Además aprendimos cosas de ellos, así que aunque nosotros les estemos enseñando lo que hemos practicado en clase, ellos nos están enseñando a nosotros también.”

- ¿Qué opinión tienes sobre la experiencia que has tenido? ¿Qué cuestiones destacarías?

- B3: “Me pareció súper bonita. Lo que más me gustó es que conoces a gente nueva y que hay más gente en clase que no seamos nosotros, que siempre somos pocos.”

- B4: “Yo, además de que seamos más gente, también destacaría la cooperación. Trabajar en equipo nos ayuda a conocernos mejor entre nosotros y aprendemos a ayudarnos cuando nos hace falta. A mí me gustó eso.”

- ¿Cómo valoras la participación e implicación del alumnado de FBPA en las clases?

- B2: “¡Un 10! Siempre había buen ambiente y daba gusto explicarles las cosas porque te atendían un montón y desde que explicabas ya lo estaban haciendo. Además, casi todo lo hacían super bien.”

- B4: “Yo no había hecho esto nunca y me gustó mucho, darles clase fue muy fácil porque no eran como nosotros [risas], lo hicieron todos muy bien, desde el principio vinieron con muchas ganas, pensé que iba a ser más complicado.”

- ¿Cómo crees que les puede ayudar la actividad física a este alumnado?

- B5: “Les ayuda a tener una condición física más desarrollada y es buena para su salud. Y también su salud mental porque se relajan aquí.”

- A7: “¿Yo puedo decir algo?”

- Yo: “Sí, claro.”

---

4 Los “chismes con plumas” hacen referencia a las indiacas que utilizaron en la sesión 3.

- A7: “Yo solo quiero decir una cosa. La experiencia nos ha ayudado muchísimo a abrirnos. Y decir que fue un placer trabajar con ustedes (señalando al alumnado de 4º) y la verdad que me han caído todos super bien y es muy agradable trabajar con ustedes. [Aplausos de todos los participantes]”

- ¿Qué crees que has aprendido con esta experiencia? ¿Te gustaría repetir? ¿Por qué?

- B6: “Sí nos gustaría repetir. Hemos aprendido a cooperar.”

- B1: “Yo creo que hemos aprendido a soltarnos. Hay veces que pensamos que no podemos hacer nada o así... Además es una tarea por los demás, así que aprendemos a ser solidarios y más con la gente que tenemos cerca. Que a ellos los tenemos siempre ahí pero nunca habíamos hablado con ellos y no sabíamos que no tenían Educación Física”

- B7: “Tener la responsabilidad de explicar los juegos a mí me puso tensa, pero me los quise aprender bien y explicarlos bien porque era para ellos. Y al final me salió bien y todo... [risas]”

- B2: “Esto fue una oportunidad para tener una idea y aprender a transmitir la información, tener que aprenderte algo para explicárselo bien a ellos”

## Anexo 4: Transcripción de las respuestas de las dos profesoras de FPBA al cuestionario de valoración de la experiencia.

### VALORACIÓN DE LA EXPERIENCIA APS<sup>1</sup>

Una vez realizadas las sesiones de Educación Física por parte del alumnado de FPBA, queremos hacer una valoración para observar si realmente se produce algún cambio en el alumnado, tanto actitudinal, como procedimental y/o conceptuales.

Para realizar esta valoración, nos gustaría que contestaras a las siguientes preguntas acerca de cómo has visto al grupo tras las sesiones de educación física.

Por favor contesta a las siguientes preguntas marcando con una "X" la casilla que corresponda, donde **1 nada, 2 poco, 3 bastante y 4 mucho**:

<b>Después de las clases de Educación Física:</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
¿Observas alguna mejora en la autonomía del alumnado?			X	
¿Observas alguna mejora en el estado de ánimo del alumnado?				X
¿Observas alguna mejora en la actitud general del alumnado?			X	
¿Observas algún cambio en la fluidez del lenguaje empleado por el alumnado?		X		
¿Observas alguna mejora en la interacción y comunicación social del alumnado dentro del aula?			X	
¿Observas que el alumnado demanda menos ayuda para manipular objetos que requiera de motricidad fina o lo hace con mayor facilidad?			X	
¿Observas alguna mejora en la actitud postural del alumnado?			X	
¿Observas alguna mejora en el control de su tono muscular?			X	
¿Observas una menor necesidad o solicitud de ayuda general en el aula?			X	
<p>Haz una valoración general sobre tus sensaciones acerca de la adaptación del alumnado tras las sesiones (convivencia, relación, movimiento, atención, aprendizaje, postura, etc.).</p> <p><i>“Se nota una mejoría en la actitud general del alumnado, sobre todo en la convivencia y las relaciones entre iguales. También se observa un ligero progreso en la atención y en el aprendizaje.</i></p> <p><i>En tan poco tiempo de intervención es difícil que las mejoras sean significativas. Creo que al alumnado le ha gustado mucho la experiencia y que le ha servido bastante a mejorar en general, pero necesitan más tiempo.”</i></p>				

**Muchas gracias por su participación en este proyecto;** que pretende, entre otras cosas, Justificar y reivindicar la presencia de la Educación Física en el currículo del alumnado de FPBA.

<sup>1</sup> Entrevista 1

## VALORACIÓN DE LA EXPERIENCIA APS<sup>2</sup>

Una vez realizadas las sesiones de Educación Física por parte del alumnado de FPBA, queremos hacer una valoración para observar si realmente se produce algún cambio en el alumnado, tanto actitudinal, como procedimental y/o conceptuales.

Para realizar esta valoración, nos gustaría que contestaras a las siguientes preguntas acerca de cómo has visto al grupo tras las sesiones de educación física.

Por favor contesta a las siguientes preguntas marcando con una "X" la casilla que corresponda, donde **1 nada, 2 poco, 3 bastante y 4 mucho**:

<b>Después de las clases de Educación Física:</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
¿Observas alguna mejora en la autonomía del alumnado?		X		
¿Observas alguna mejora en el estado de ánimo del alumnado?			X	
¿Observas alguna mejora en la actitud general del alumnado?			X	
¿Observas algún cambio en la fluidez del lenguaje empleado por el alumnado?		X		
¿Observas alguna mejora en la interacción y comunicación social del alumnado dentro del aula?			X	
¿Observas que el alumnado demanda menos ayuda para manipular objetos que requiera de motricidad fina o lo hace con mayor facilidad?		X		
¿Observas alguna mejora en la actitud postural del alumnado?		X		
¿Observas alguna mejora en el control de su tono muscular?		X		
¿Observas una menor necesidad o solicitud de ayuda general en el aula?		X		
<p>Haz una valoración general sobre tus sensaciones acerca de la adaptación del alumnado tras las sesiones (convivencia, relación, movimiento, atención, aprendizaje, postura, etc.).</p> <p><i>“Opino que cuatro sesiones no son suficientes para hacer una valoración general de las mismas.</i></p> <p><i>Como profesora sí reivindico la asignatura de Educación Física en el currículo del Programa dentro del</i></p> <p><i>Ámbito Personal.</i></p> <p><i>También tengo que valorar positivamente las cuatro sesiones por el interés que despertó en los alumnos, la motivación para desarrollar hábitos saludables y el ejercicio físico.”</i></p>				

**Muchas gracias por su participación en este proyecto;** que pretende, entre otras cosas, Justificar y reivindicar la presencia de la Educación Física en el currículo del alumnado de FPBA.

<sup>2</sup> Entrevista 2

## **Anexo 5. Descripción de las sesiones de la intervención.**

### **Sesión 1:** “¡Todos para uno y uno para todos!”

Material: fichas con la descripción de los juegos cooperativos como guía, 6 cuerdas, altavoces, Tablet o dispositivo móvil con acceso a internet, 2 colchonetas, 3 aros, 15 conos y un balón de baloncesto.

Desarrollo de la sesión:

- Calentamiento general (movilidad articular y subida de pulsaciones) finalizando con un juego para romper el hielo y que los dos grupos entren un poco más en confianza. En este juego deben ordenarse según diferentes criterios como por ejemplo la edad, la altura, las iniciales, etc., dando pie a que conozcan datos personales del resto y puedan encontrar puntos en común o elementos de conversación. (Por protocolo COVID los grupos no se mezclaron).
- En la parte principal solo participó el alumnado de FPBA, ya que el de 4º ESO F era el encargado de realizar la explicación de cada juego cooperativo. Esta parte de la sesión consiste en realizar diversos retos cooperativos en los que la participación de todo el grupo es esencial. Se realizaron 2 grupos de 5 personas. Los retos son sencillos:
  - 1: Imitar un tik tok que se reproduce en la Tablet y que se supera cuando el supervisor de la prueba considera que la imitación es válida.
  - 2: Transportar una colchoneta durante 10 metros sin utilizar las manos.
  - 3: Desplazarse 15 metros sin tocar el suelo, solamente pisando encima del material aportado (una colchoneta y 3 aros).
  - 4: Transportar a un compañero/a durante 10 metros sin tocarle, solamente usando cuerdas.
  - 5: Realizar el circuito de baloncesto. Para completarlo hay que encestar desde cada uno de los 5 conos situados en torno a la zona restringida de baloncesto y para pasar de un cono a otro solo debe encestar un miembro del equipo. Si encesta alguien, todo el grupo pasa al siguiente cono.
- La parte final de la sesión es una puesta en común de ideas e impresiones, con el fin de mejorar las relaciones entre el alumnado de FPBA y 4º ESO F.

### Sesión 2: “Encuentra al cine”

Material: 12 imágenes de puntos concretos del centro, 12 fichas con códigos de emoticonos, y una ficha de registro y un bolígrafo por grupo.

Desarrollo de la sesión:

- Calentamiento por medio de un juego de pilla pilla caminando, siguiendo las líneas de la cancha.
- En la parte principal, por parejas, se buscan códigos de películas para adivinarlas. Previo a la sesión, se esconden por el centro unos papeles plastificados con emoticonos que codifican una película. La tarea consiste en encontrar esos papeles, descifrar el código y volver al punto de control para verificar que la respuesta es correcta y para ver la pista (imagen) de dónde se encuentra el siguiente papel. El punto de control se encuentra en el patio de recreo.
- Para finalizar hacemos una puesta en común de las películas encontradas con un debate de películas Disney como punto de conexión.

### Sesión 3: “Punto y raya”

Material: Red de puntuaciones para la puerta de fútbol, 1 balón de fútbol, 4 pelotas de espuma, 1 balón de baloncesto, 10 botes de pelotas de tenis, 6 indiacas, 2 carros, 1 puerta pequeña, una caja, 5 conos grandes, 10 conos chinos y una Ficha para llevar las puntuaciones de la sesión 3.pdf para cada grupo.

Desarrollo de la sesión:

- Parte inicial:

Movimiento articular dinámico y subida de pulsaciones a través del juego de las agrupaciones. Para este juego se distribuyen aleatoriamente por el terreno (media cancha) desplazándose a trote suave frontal. Mientras trotan el profesor dice un número y se deben agrupar con esa cantidad de integrantes. La razón de agrupamiento puede ser un número u otro criterio (Ej. por color de pelo, por color de alguna prenda de vestir, por longitud de calzado, etc.) Al reanudar la marcha, el desplazamiento debe ser diferente al anterior.

- Parte principal:

Juegos colaborativos de puntería en grupos (dos grupos de 5 personas). Habrá 4 juegos distribuidos por postas en el pabellón. El objetivo es conseguir la máxima puntuación grupal

al acabar todo el circuito, el equipo con mayor puntaje será el ganador. Para esto, deberán realizar las pruebas con éxito, ya que cada una tiene diferentes formas de anotar tantos.

- Juego 1: En la puerta de fútbol sala se coloca la red de puntuaciones (tela con huecos para marcar) y se realizan lanzamientos y golpesos a una distancia de 7 metros. Durante los cinco minutos deben tirar todas las veces que puedan siguiendo un orden, y como mínimo deben golpear una vez con el pie (balón de fútbol sala) y otra con la mano (pelota de espuma). Las puntuaciones se reparten de la siguiente manera:
  - Con el pie:
    - Centro => 2 puntos
    - Esquinas inferiores => 3 puntos
    - Palos => 5 puntos
  - Con la mano:
    - Centro => 2 puntos
    - Esquinas superiores => 3 puntos
    - Palos => 5 puntos
- Juego 2: Tiros a canasta con la misma dinámica, es decir, lanzar con las manos el máximo número de veces posible siguiendo un orden. Las puntuaciones son las siguientes:
  - Cualquier zona interior => 1 punto
  - Tiro libre => 2 puntos
  - Zona de triples => 3 puntos
- Juego 3: Se colocarán los botes de pelotas de tenis en forma de triángulo simulando una partida de bolos (un poco más separados para aumentar la dificultad). El objetivo del juego es derribar los bolos con una pelota de espuma entre todos, a través de un lanzamiento por miembro. Al tirar todo el equipo, vuelven a colocar los bolos y siguen intentándolo. La distancia de lanzamiento serán 8 metros. Esta vez la puntuación consistirá en apto (los derriban todos) o no apto (queda alguno en pie):
  - Apto => 8 puntos
  - No apto => 0 puntos
- Juego 4: Este juego consiste en meter una indiaca en un carro. Cada miembro del equipo tendrá una indiaca y tirarán todos a la vez, el máximo número de veces posible. Para que la “canasta” sea válida debe ser un golpeo con la palma de la mano

de abajo hacia arriba. Habrá tres distancias de tiro en torno al carro con sus respectivas puntuaciones:

- 2 metros => 2 puntos
  - 4 metros => 4 puntos
  - 6 metros => 6 puntos
- Parte final:

Finalizaremos la sesión realizando una reflexión sobre la importancia de la colaboración en la vida cotidiana, al igual que de los valores sociales en casos de competición.

#### **Sesión 4:** “terminamos pero nos quedamos”

Material: 10 conos chinos y 4 pelotas de goma espuma (1 verde y 3 rojas).

Desarrollo de la sesión:

- Comenzaremos calentando con el juego del cazador, que consiste en un pilla pilla con pelotas de foam. Los cazadores deben golpear a los demás lanzando las pelotas rojas, las personas alcanzadas se sientan en el suelo, pero tienen posibilidad de volver a jugar. Para poder “revivir” a un compañero/a, los participantes que estén huyendo deben pasarle la pelota verde a los que estén sentados. El juego finaliza cuando todos estén pillados.
- La parte principal consiste en el brilé, con las variantes que el propio alumnado de 4º ESO F incluya en su desarrollo.
- Para finalizar realizamos las entrevistas y la valoración común de la experiencia.

## Anexo 6. Rúbrica de autoevaluación de la intervención ApS.

Dinamismo	Nivel de desarrollo pedagógico del ApS			
	Nivel I	Nivel II	Nivel III	Nivel IV
Necesidades	<i>Ignoradas.</i> Las necesidades no están programadas ni se prevén actividades para detectarlas o definir las, aunque es probable que estén presentes en el proyecto.	<i>Presentadas.</i> Los educadores y/o entidades sociales deciden las necesidades sobre las que realizar el servicio sin consultar a los participantes.	<i>Decididas.</i> Los participantes, a menudo junto con los educadores, deciden las necesidades sobre las que quieren actuar, a través del análisis de diferentes problemáticas y la elección de una de ellas.	<b><i>Descubiertas.</i> Los participantes descubren las necesidades al realizar un proyecto colectivo de investigación en el que llevan a cabo un trabajo de comprensión crítica de la realidad.</b>
Servicio	<i>Simple.</i> Servicio de corta duración compuesto por tareas sencillas cuya realización supone una exigencia e implicación limitadas.	<i>Continuado.</i> Servicio de duración prolongada compuesto por tareas repetitivas y/o fáciles de aprender, cuya realización supone una exigencia e implicación moderadas.	<b><i>Complejo.</i> Servicio de duración prolongada que permite adquirir experiencia y destreza en la realización de tareas de notable complejidad, cuya realización supone una exigencia e implicación elevadas.</b>	<i>Creativo.</i> Servicio de duración variable compuesto por tareas complejas que los propios participantes deben diseñar para resolver un problema que exige creatividad, lo que supone incluso una exigencia e implicación mayores.
Sentido del servicio	<i>Tangencial.</i> Servicio que no parte de una necesidad detectada y del que los participantes no perciben su posible dimensión social.	<i>Necesario.</i> Servicio que da respuesta a una necesidad de la comunidad, aunque los participantes no siempre logran percibir su dimensión social.	<i>Cívico.</i> Servicio que da respuesta a una necesidad de la comunidad y de cuya dimensión social los participantes son conscientes.	<b><i>Transformador.</i> Los participantes dan respuesta a una necesidad y son conscientes de su dimensión social, pero además perciben los límites de cualquier servicio que no considere la acción política.</b>
Aprendizaje	<i>Espontáneo.</i> Los aprendizajes no están programados y tampoco existen actividades pensadas para facilitarlos; se adquieren de modo informal durante el servicio.	<i>Planificado.</i> Los aprendizajes se programan de acuerdo con el currículum o proyecto educativo y se diseñan actividades para adquirirlos, sin contemplar necesariamente su relación con el servicio.	<b><i>Útil.</i> Los aprendizajes planificados y las actividades formativas tienen una estrecha relación con el servicio. Su adquisición favorece una mejor calidad de la intervención.</b>	<i>Innovador.</i> Los aprendizajes se adquieren a partir de una actividad investigadora, están relacionados con el currículum o proyecto educativo y se vinculan directamente con el servicio a la comunidad.
Trabajo en grupo	<i>Indeterminado.</i> Procesos espontáneos de ayuda entre participantes que realizan una actividad individual de servicio.	<i>Colaborativo.</i> Procesos basados en la contribución de los participantes a un proyecto colectivo que requiere unir tareas autónomas e independientes.	<i>Cooperativo.</i> Proceso de trabajo interdependiente entre participantes en un proyecto colectivo que requiere articular aportaciones complementarias para alcanzar un objetivo	<b><i>Expansivo.</i> El trabajo colectivo va más allá del grupo inicial de participantes e incorpora de forma activa a otros agentes externos, creando así redes de acción</b>

			común.	comunitaria.
Reflexión	<i>Difusa.</i> La actividad reflexiva no está prevista, ni se proponen tareas para impulsarla, aunque de modo natural puede pensarse y someterse a debate la propia experiencia.	<b><i>Puntual.</i> La reflexión está programada y hay tareas previstas para facilitarla, aunque ocupa sólo un tiempo limitado y separado del curso de las actividades del proyecto.</b>	<i>Continua.</i> Además de contar con momentos y tareas de reflexión, los participantes llevan a cabo ejercicios reflexivos durante la realización de todo el proyecto.	<i>Productiva.</i> La reflexión, además de prevista y continuada, implica a los participantes en una actividad de síntesis o de creación que produce una nueva aportación a la comunidad.
Reconocimiento	<i>Casual.</i> No hay actividades de reconocimiento previstas, aunque de manera espontánea los diferentes agentes que intervienen pueden agradecer y valorar la tarea realizada por los protagonistas.	<i>Intencionado.</i> Los educadores organizan actividades destinadas a reforzar positivamente el trabajo de los participantes y/o a celebrar la finalización del servicio.	<b><i>Recíproco.</i> Los beneficiarios del servicio y/o las entidades sociales, a menudo en colaboración con los educadores, llevan a cabo iniciativas para expresar su gratitud y celebrar el éxito del servicio.</b>	<i>Público.</i> El reconocimiento a los participantes adquiere una dimensión pública, bien porque la actividad se ha dado a conocer a la ciudadanía, o bien porque la administración la agradece y difunde por su valor cívico.
Evaluación	<i>Informal.</i> No existe un plan de evaluación establecido, aunque los educadores, de manera espontánea y puntual, pueden evaluar y comunicar su valoración a los participantes.	<b><i>Intuitiva.</i> Para evaluar, los educadores se limitan a constatar, sin criterios ni indicadores definidos, el logro de ciertos objetivos generales de aprendizaje, que pueden acreditarse.</b>	<i>Competencial.</i> Los educadores aplican un plan de evaluación que define objetivos, criterios, indicadores y metodologías para mejorar el desarrollo competencial de los participantes y para acreditarlos.	<i>Conjunta.</i> Los participantes, junto con los educadores, intervienen de manera activa en diferentes momentos del proceso de preparación y aplicación de un plan de evaluación competencial.
Partenariado	<b><i>Unilateral.</i> En el proyecto participa una sola organización, normalmente educativa, bien porque se accede directamente al espacio de servicio, o bien porque el receptor forma parte de la organización que lo impulsa</b>	<i>Dirigido.</i> En el proyecto participan, al menos, dos organizaciones: la educativa que lo planifica y lleva a cabo y la entidad social que se limita a ofrecer el espacio de servicio.	<i>Pactado.</i> Al menos dos organizaciones –una educativa y otra social– acuerdan conjuntamente las condiciones de aplicación de un proyecto de aprendizaje servicio diseñado exclusivamente por una de ellas.	<i>Integrado.</i> Las organizaciones implicadas en el proyecto lo diseñan y aplican conjuntamente, desde el inicio hasta el final del proceso.
Consolidación centros	<b><i>Incipiente.</i> El aprendizaje servicio se conoce a causa de un proyecto que ya lleva a cabo algún educador/a o debido a la presentación de una experiencia de otro centro.</b>	<i>Aceptada.</i> Los proyectos de aprendizaje servicio de iniciativa personal tienen el reconocimiento del equipo directivo del centro y el respaldo de parte del profesorado.	<i>Integrada.</i> El aprendizaje servicio está presente en más de un nivel educativo, se vincula al currículum de diferentes materias, tiene implicaciones en la metodología y en la organización del centro.	<i>Identitaria.</i> El aprendizaje servicio forma parte de la cultura del centro, consta en su proyecto educativo y el centro lo presenta como un rasgo de su identidad.
Consolidación entidades	<i>Incipiente.</i> El aprendizaje servicio se conoce porque ya se ha participado en alguna	<b><i>Aceptada.</i> Los proyectos de aprendizaje servicio tienen el</b>	<i>Integrada.</i> El aprendizaje servicio está presente en el programa de actividades de la entidad,	<i>Identitaria.</i> El aprendizaje servicio forma parte del ideario de la entidad, que lo

	<p>experiencia puntual o debido a la presentación del proyecto de otra entidad.</p>	<p><b>reconocimiento de la dirección y de los profesionales de la entidad, que aceptan la función educadora de la organización.</b></p>	<p>que cuenta con la estructura y el personal necesarios para asegurar su implementación.</p>	<p>presenta como un rasgo propio de su identidad y lo dota de los recursos necesarios para asegurar su implementación.</p>
--	---	---	---	--