

El papel del Aprendizaje-Servicio en la construcción de una ciudadanía global

The role of Service-Learning
in the construction of a global citizenship



Pilar Aramburuzabala, Carlos Ballesteros, Juan García-Gutiérrez y Paula Lázaro

Editores



Título: *El papel del Aprendizaje-Servicio en la construcción de una ciudadanía global. The role of Service-Learning in the construction of a global citizenship.*

© Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, 2020

© Los autores

© Los editores Pilar Aramburuzabala, Carlos Ballesteros, Juan García-Gutiérrez y Paula Lázaro.



Las obras se publican bajo una licencia Creative Commons Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial–SinDerivar 4.0 Internacional. Se pueden copiar, usar, difundir, transmitir y exponer públicamente, siempre que: i) se cite la autoría y la fuente original de su publicación (autor, editores, editorial); ii) no se usen para fines comerciales; iii) se mencione la existencia y especificaciones de esta licencia de uso.

Diseño y composición: Daniel Lázaro

Diseño logo: Victoria Bugnone

ISBN: 978-84-09-11873-1

Año de edición: 2020

Aprendizaje-Servicio, juego motor e inclusión educativa: el proyecto Patios Inclusivos

María Maravé-Vivas¹, Jesús Gil-Gómez¹ y Óscar Chiva-Bartoll¹

Universitat Jaume I

El proyecto Patios Inclusivos ha sido financiado por la Unitat de Suport Educactiu de la Universitat Jaume I a través del proyecto “Aplicación del Aprendizaje-Servicio en los Grados de Maestro/a: fomento de la inclusión en un centro educativo a través del juego motor y la expresión corporal”, con referencia 3442 y por el plan de promoción de la investigación de la Universitat Jaume I PREDOC/2016/53.

1 INTRODUCCIÓN

Este capítulo presenta las bondades del Aprendizaje-Servicio (ApS) como herramienta de inclusión. Aplicado adecuadamente, siguiendo las pautas y procedimientos marcados por la bibliografía y adaptándolos a la realidad de un aula escolar específica, podemos decir que es una magnífica forma de trabajar por la inclusión de personas con diversidad funcional.

En este sentido, en el proyecto Patios Inclusivos se apuesta por fomentar la inclusión de alumnado en edad escolar utilizando un contexto de juego motor, otro de los recursos con potencialidad para este menester. De hecho, su vínculo (la aplicación del ApS en futuros docentes es la que permite generar el contexto de juego motor en una situación real) configura un marco ideal para avanzar en la socialización de niños y niñas diversos, al dar la oportunidad de mostrar al resto de participantes sus capacidades e intereses, interactuando en igualdad.

2 DESCRIPCIÓN GENERAL

Este capítulo presenta una experiencia de inclusión educativa realizada a través de una aplicación de ApS con alumnado del Grado de Maestro o Maestra de Educación Infantil de la Universitat Jaume I en el Centro de Educación Infantil y Primaria Tombatossals (CEIP Tombatossals) de la ciudad de Castelló de la Plana.

El proyecto, denominado Patios Inclusivos, se desarrolló a partir del uso del Aprendizaje-Servicio en la asignatura “Fundamentos de la Expresión Corporal; Juegos Motrices en Educación Infantil”. Consistió en realizar sesiones de juegos motores y actividades de expresión corporal planificadas y ejecutadas por el alumnado universitario en el centro educativo con el objetivo de ayudar a la inclusión de niños y niñas con necesidades educativas especiales, escolarizados en dos unidades específicas denominadas Aulas CyL (Aulas de Comunicación y Lenguaje) ubicadas en el CEIP Tombatossals. Este tipo de aulas, ubicadas en centros ordinarios, acoge alumnos y alumnas diagnosticados de Trastorno Generalizado del Desarrollo (TGD) o de Trastorno Específico del Lenguaje (TEL). Las sesiones se ejecutaron mezclando dos alumnos o alumnas CyL con 15 de las aulas ordinarias, planteando actividades motoras fundamentalmente cooperativas desde un punto de vista lúdico para

¹ Grupo de Investigación ENDAVANT, Seminario de Innovación Permanente SPIMEU

producir interacciones, potenciar la comunicación y facilitar la socialización de los escolares con TGD o TEL.

A continuación, profundizamos en los elementos que han constituido la estructura básica del proyecto de ApS Patios Inclusivos, justificando su elección y las potencialidades que han conducido a la construcción del proyecto.

El uso de metodología del ApS en la formación de docentes es un tema recurrente en la bibliografía específica (Conway, Amel y Gerwien, 2009; Corbatón, Moliner, Martí, Gil y Chiva, 2015, Yorio y Ye, 2012). Se ha demostrado su valía en el desarrollo de competencias tanto académicas como personales: capacidad de relacionar teoría y práctica, aumento de la motivación, desarrollo del pensamiento crítico, entendimiento cultural y desarrollo de valores democráticos. En consecuencia, las prestaciones que ofrece son más que interesantes en el campo de la creación de la identidad docente.

La experiencia que se expone se ubica en un campo concreto de la formación docente: la motricidad. En esta área, y en la formación de futuro profesorado de la especialidad, el ApS encuentra cabida natural por sus especiales características en cuanto a contenidos, objetivos y procedimientos (Gil, Chiva y Martí, 2014). Desde esta concepción, y con el apoyo que brinda la bibliografía en este sentido (Baldwin, Buchanan y Rudisil, 2007; Gil, 2012; Konukman y Schneider, 2012; Meaney, Griffin y Bohler, 2009; Meaney, Housman, Cavazos y Wilcox, 2012) se apostó por introducirlo a través del proyecto denominado Patios Inclusivos.

Este proyecto de ApS es una experiencia formativa y de inclusión. Se trata de una apuesta educativa que tiene como objetivos últimos contribuir a crear identidades docentes comprometidas a través de una fuerte combinación teoría-práctica y potenciar la inclusión de niños y niñas con diversidad funcional, todo ello a través del uso del juego motor como engranaje básico. Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2005) la educación inclusiva es un proceso que pretende, esencialmente, responder a la diversidad de necesidades de las personas que aprenden, reduciendo su exclusión tanto dentro como fuera de del sistema educativo. Siguiendo esta pauta, el servicio prestado se enfocó en potenciar al máximo la inclusión de niños y niñas entre el colectivo escolar de un centro de educación infantil y primaria.

En este punto, cabe destacar otro de los ingredientes esenciales que se ha empleado como instrumento para recorrer este camino: el juego motor. El juego es un elemento central en el desarrollo físico, cognitivo y social de los y las escolares, siendo realmente su estado natural. Montañet et al., (2000) lo conciben como un vehículo que potencia habilidades y que permite expresar emociones e intereses, contribuyendo decisivamente a la formación de la personalidad. Si a esto le añadimos un componente de movimiento nos adentramos en el juego motor, variante que conserva la esencia pura del juego y que incorpora cierto grado de libertad y de experiencialidad muy aprovechable educativamente para determinados fines. En este sentido, para Parlebas (2001) la conducta motriz se manifiesta mediante un comportamiento motor observable y con sentido para lograr un objetivo. Esta tiene una doble perspectiva, el comportamiento observable y la vivencia corporal, entendiendo esta última como la percepción, imagen mental, emoción y sentimiento experimentado por el sujeto. Es, en definitiva, una actividad lúdica significativa que se conforma como una situación motriz y mediada por un objetivo motor. Y es precisamente en este punto donde se puede encontrar la conexión que justifica su uso como elemento de inclusión: proporciona vivencias con amplio impacto en la personalidad. Precisamente, la aplicación de ApS en el proyecto Patios Inclusivos persigue que el

alumnado con diversidad pueda mostrar sus capacidades en los juegos motores, proporcionando un modelo (una vivencia en sentido estricto) al resto de participantes que afecte a su concepción previa y ayude a modificarla en un sentido de comprensión y aceptación. Esta sería la aportación del juego motor como herramienta inclusiva y que, junto con las especificaciones de la guía docente de la asignatura universitaria en la que se aplicó el ApS en cuanto a contenidos a enseñar/aprender, justifica su elección como elemento central del proyecto.

Completando la justificación en lo tocante a la elección de las cuestiones fundamentales de la aplicación de ApS descrita, cabe destacar una última reflexión. Hace referencia al tipo de juego motor empleado. Si pretendemos prestar un servicio consistente en aumentar el nivel de inclusión de personas con diversidad funcional a través de la realización de sesiones de juegos motores, es necesario meditar sobre el tipo de actividad jugada que se debe emplear. Aquí entronca perfectamente el servicio a prestar, derivado de la necesidad detectada, con el currículum de la asignatura universitaria en la que se aplica el ApS. No vale cualquier cosa, se deben diseñar con sumo cuidado los juegos motores a emplear para avanzar hacia el objetivo de la inclusión, siendo este uno de los aprendizajes nucleares que debe adquirir el alumnado universitario. Se optó por el uso de los denominados juegos cooperativos, que según Lagardera y Lavega (2004) se encuentran dentro de las denominadas situaciones sociomotoras, caracterizadas por la presencia de la interacción motriz entre los participantes, y que se pueden definir como juegos en los que dos o más jugadores se ayudan mediante interacciones motrices conjuntas para alcanzar una meta común. Implican en su desarrollo a todos los participantes quienes se divierten a la vez que aprenden positivamente sobre ellos mismos y los demás. Es decir, el destino de quién juega está unido al de las demás personas, todos ganan o todos pierden, permaneciendo unidos en la victoria o la derrota. Apostamos por escenarios de este tipo en los que aquello importante es la comunicación y la aportación positiva que cada componente puede hacer a la misión de conseguir el objetivo.

3 PARTICIPANTES

En el proyecto Patios Inclusivos participaron 49 estudiantes universitarios que cursaban la asignatura “Fundamentos de la Expresión Corporal; Juegos Motrices en Educación Infantil”. Esta asignatura aplica la metodología del ApS como forma práctica de enseñar/aprender. De acuerdo a la definición de ApS (Gil, 2012), es necesario vincular los contenidos curriculares con el servicio prestado; dicho de otro modo, si la prestación del servicio no se incardina con aquello que se pretende que el alumnado aprenda relacionado con la materia de referencia, no se estará haciendo ApS. Si esta asociación no se produce de forma clara, aquello que se haga será una actividad formativa general combinada con algún tipo de voluntariado, que tendrá valor formativo, pero en ningún caso se deberá entender como ApS. Siguiendo esta argumentación, el proyecto descrito procuró una conexión directa entre ambos factores, al utilizar situaciones prácticas de juegos motrices que debían diseñar los y las estudiantes del Grado de Maestro o Maestra de Educación Infantil (aspecto nuclear en los contenidos de la asignatura) para aumentar el grado de inclusión de los niños y niñas del aula CyL.

Este estudiantado universitario implementó el proyecto organizado en 12 grupos de intervención de tres a cinco componentes. Estos grupos debían actuar de forma cooperativa, siendo necesario realizar una formación previa para adentrarles en las técnicas de este tipo de metodología. El ApS debe ir ligado al Aprendizaje Cooperativo. Existen algunas razones para ello, destacando entre ellas el que únicamente desde la interacción personal equitativa se pueden desarrollar actitudes y valores

democráticos, así como descubrir que el trabajo cooperativo organizado adecuadamente es mucho más efectivo y productivo que el trabajo individual. Por tanto, en Patios Inclusivos se utilizaron técnicas relacionadas con la asignación de roles rotativos a cada persona del grupo, con la elaboración de documentos (actas de reuniones, documento inicial de compromisos individuales adquiridos, documento de organización y asignación de tareas, etc.) y con la cumplimentación de diarios grupales de reflexión sobre la experiencia.

Cada grupo de intervención fue asignado a un grupo de escolares de educación infantil y primaria, de común acuerdo entre los y las docentes del CEIP Tombatossals y los propios grupos, teniendo en cuenta el nivel educativo y edad del alumnado que iba a participar en las sesiones prácticas. La decisión de la composición de los grupos de alumnado escolar fue especialmente importante. Para incidir en la inclusión, objetivo último de esta aplicación de ApS, se decidió la siguiente composición: 15 niños y niñas del aula ordinaria y dos niños o niñas del aula CyL. Se procuró alcanzar la máxima cantidad de alumnado del centro, sin comprometer por exceso las sesiones prácticas de juegos motores que se iban a realizar. En total, los grupos de intervención trabajaron con 160 escolares, entre los que se encontraban 16 de aula CyL.

En lo tocante a profesorado universitario, participaron la profesora y el profesor de la asignatura universitaria que forman parte del grupo de investigación ENDAVANT (Enfocament de la Diversitat com un Avantatge) de la Universitat Jaume I de Castelló. Consecuencia de ello y de acuerdo con las dinámicas internas de este grupo de investigación, que tiene como línea prioritaria el ApS, cada etapa del proyecto era debatida con los y las integrantes del mismo, cuestión que permitía hacer acopio de ideas y asesoramiento, así como reflexionar sobre la acción educativa para mejorarla.

También participó en el proyecto el equipo directivo y docente del centro CEIP Tombatossals, especialmente los y las docentes encargadas del aula CyL. Como actividad conjunta, su participación fue decisiva en todas las fases del proyecto.

4 NECESIDADES DETECTADAS

El CEIP Tombatossals es un centro público de reciente creación ubicado en la ciudad de Castelló de la Plana. Su proyecto educativo de centro apuesta por ser especialmente sensible con los colectivos desfavorecidos, incidiendo en la equidad como herramienta que conduzca a la igualdad de oportunidades. Se define como un centro abierto a la innovación metodológica y como centro inclusivo, cuestión que ubica su objetivo fundamental en el desarrollo integral de sus estudiantes. Como consecuencia aplica multitud de programas y de actividades que avancen en este sentido.

Atendiendo a la implantación de un modelo educativo inclusivo, el sistema educativo valenciano contempla tres tipos de centros. Dentro de esta clasificación, el CEIP Tombatossals es un centro ordinario con unidades específicas para la atención de determinadas necesidades educativas especiales. Para la atención a la diversidad cuenta con los mismos recursos que los centros ordinarios (Servicio Psicopedagógico y especialistas en Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje, y en cuanto a organización en un Plan de Atención a la Diversidad e Inclusión Educativa que regula la atención personalizada), a los que se suman mayor cantidad de especialistas en Pedagogía Terapéutica y en Audición y Lenguaje. En esta tipología de centro, el principio rector en cuanto a la inclusión se refiere es que el alumnado del aula específica permanecerá en esta únicamente el tiempo necesario para su adecuada atención, incorporándose a su aula ordinaria de referencia siempre que sea posible. Se

pretende de esta forma propiciar la interacción entre todo el alumnado la mayor parte del tiempo posible. Más concretamente, alberga un aula específica denominada de Comunicación y Lenguaje (CyL), de la que tiene dos unidades. Acoge alumnos y alumnas diagnosticados de Trastorno Generalizado del Desarrollo (TGD) o de Trastorno Específico del Lenguaje (TEL). Tiene una ratio máxima de ocho alumnos que comparten la jornada escolar entre esta aula y su aula ordinaria, de acuerdo al precepto antes expuesto. Concretamente existen dos aulas de este tipo, con lo que están escolarizados 16 niños y niñas con las mencionadas características.

En consecuencia, es un centro muy implicado en la inclusión de sus alumnos y alumnas CyL. Esta orientación condujo a contactar con el Grupo de Investigación ENDAVANT de la Univesitat Jaume I para trabajar conjuntamente en la necesidad de mejorar su nivel de inclusión. A partir de este contacto, en sucesivas reuniones, en las que participaron todos los participantes se creó el proyecto Patios Inclusivos. Es aquí donde se puede apreciar la conexión que el ApS propicia entre la institución educativa en la que se aplica y el entorno social. Ante una necesidad, en este caso mejorar el nivel de inclusión del alumnado de CyL de un centro concreto, se actúa desde el ámbito universitario para intentar paliarla, dejando este proceso multitud de aprendizajes y vivencias muy complicadas de alcanzar en prácticas pedagógicas tradicionales. Se trata de reciprocidad: se contribuye a mejorar una necesidad social y, a cambio, se facilitan situaciones reales de aprendizaje global para el alumnado. Esta es la esencia general del ApS, y del proyecto Patios Inclusivos concretamente. No obstante, la atención la necesidad detectada es el comienzo de un largo camino largo a recorrer, pero es desde acciones concretas como la presentada la forma de ir dando pasos.

5 SERVICIO REALIZADO

El servicio del alumnado universitario adoptó la forma de servicio directo (se intervino directamente sobre la necesidad detectada: aumentar el nivel de inclusión de los niños y niñas del aula CyL), planificando y ejecutando los grupos de intervención sesiones de juegos motrices, preparadas con unas premisas especiales dirigidas a potenciar el papel de los niños y niñas CyL. Debían diseñar y adaptar las actividades con el objetivo de hacer que estos pudieran demostrar sus capacidades a los demás participantes, facilitando la interacción y la comprensión mutua.

El nombre asignado a este proyecto (Patios Inclusivos) deriva del lugar y del momento en el que se realizaban las sesiones de juegos. Se observó que en los tiempos de recreo o el intervalo entre las clases de la mañana y la tarde, cuando el alumnado comparte espacio y tiempo sin la dirección de ningún docente, es el momento en el que la exclusión se manifiesta más claramente. En consecuencia, se optó por introducir en estos “tiempos libres” de los y las escolares las actividades jugadas que configuran el programa. De la misma forma, intencionadamente, se escogió como lugar de juego una zona determinada del patio del centro, a la vista de todo el mundo, con la intención que quienes no estaban participando directamente en la actividad pudieran verla y, paralelamente, descubrir las capacidades de los niños y niñas con diversidad. En suma, se proporcionaba una muestra para despertarles las ganas de incorporarles a sus juegos y actividades habituales, es decir, hacer efectiva su inclusión. Se buscó que los efectos del programa no sólo sean sobre los y las participantes, sino que el resto de los escolares pudieran asimismo contemplar las capacidades de los niños y niñas CyL, perfectamente observables en el tipo de actividades dirigidas (juegos) que se realizaron.

Cada grupo de intervención realizó cinco sesiones prácticas de una hora, a razón de una por semana. La combinación de los 12 grupos de intervención permitió extender el servicio durante tres meses tres días a la semana.

Para el diseño del programa se siguieron las pautas establecidas por el National Youth Leadership Council de Estados Unidos en el documento desarrollado en 2008 “K-12 Service-Learning Standards for Quality Practice”. Se establecen ocho criterios prácticos de calidad que se han demostrado eficaces para los aprendizajes académicos y personales del alumnado sobre el que se aplica el ApS (en este caso, alumnado del Grado de Maestro o Maestra en Educación Infantil). Son los siguientes: duración e intensidad del programa (sesiones con periodicidad semanal durante tres meses), conexión con el currículum (planificación de juegos motrices para población escolar, contenido central de la asignatura en la que se aplicó el ApS), creación de alianzas sociales (se trabajó conjuntamente entre la Universitat Jaume I y el CEIP Tombatossals), servicio útil y significativo (aplicar en prácticas reales los contenidos proporciona al alumnado una visión de utilidad de aquello que está aprendiendo, a la vez que significativo al tener que adaptar los juegos para trabajar sobre la inclusión), participación del estudiantado (los grupos de intervención actuaban autónomamente, ejerciendo los docentes de guías para solventar dudas o problemas), diversidad (se trabajó con un colectivo con necesidades reales de inclusión derivadas de su diversidad), supervisión del proceso (los docentes universitarios en colaboración con los del centro escolar establecieron una supervisión directa y a nivel digital de todo aquello que estaba aconteciendo, todo ello sin menoscabar la autonomía e los grupos de intervención) y reflexión (se realizó en todas las fases del programa con tutorías grupales y globales).

6 APRENDIZAJES REALIZADOS

El alumnado universitario entendió las realidades diversas y únicas de cada niño o niña CyL, comprendiendo sus necesidades de inclusión. Además, a través de la acción, aprendió a diseñar juegos motores y actividades expresivas que no tengan elementos de exclusión, cuestión decisiva en la práctica de este tipo de contenidos si se quiere apostar por una educación inclusiva. Experimentar en un CEIP con este tipo de agrupaciones especiales permitió a los futuros docentes entender las estructuras escolares y como el sistema educativo lleva a la práctica el principio de educación inclusiva. Resumidamente, sus aprendizajes se produjeron en los dos ámbitos clásicos sobre los que el ApS incide: académico y personal. El análisis de los diarios que confeccionaron permitió constatar sus avances.

Se obtuvieron también aprendizajes en los y las escolares. Se diseñaron herramientas de observación que debían rellenar los grupos de intervención al acabar las sesiones y hacerlo de un modo sistemático. Eran rúbricas que valoraban por una parte la adecuación de cada juego realizado en función del nivel de inclusión que proporcionaba, y por otra las actitudes de los y las participantes hacia los niños y niñas del aula CyL. El análisis reveló avances en las actitudes inclusivas.

7 CONCLUSIONES

El ApS en la formación de futuros docentes se muestra eficaz en cuanto a incorporar elementos éticos a los aprendizajes académicos. En el caso del proyecto Patios Inclusivos los elementos éticos aprendidos van relacionados con aprendizajes sobre la inclusión. El juego motor y expresivo es una herramienta potente para abordar esta cuestión, ya que permite a las personas interactuar en un escenario lúdico en el que cada persona puede mostrar sus capacidades, independientemente de cuáles

sean, pudiendo ser aceptadas y entendidas por el resto positivamente, siendo esta la esencia básica de la inclusión.

Seguir las recomendaciones que aporta la bibliografía sobre la forma de aplicar el ApS es esencial para llevar a buen término proyectos como este, si bien cabe interpretarlas en función del contexto de uso.

8 REFERENCIAS

- Baldwin, S. C., Buchanan, A. M. y Rudisill, M. E. (2007). What Teacher Candidates Learned about Diversity, Social Justice, and Themselves from Service-Learning Experiences. *Journal of Teacher Education*, 58(4), 315-327.
- Conway, J.M., Amel, E.L. y Gerwien, D.P. (2009). Teaching and Learning in the Social Context: A Meta-Analysis of Service Learning's Effects on Academic, Personal, Social, and Citizenship Outcomes. *Teaching of Psychology*, 36(4), 233-245.
- Corbatón, R., Moliner, L., Martí, M., Gil, J. y Chiva, O. (2015). Efectos académicos, culturales, participativos y de identidad del aprendizaje servicio en futuros maestros a través de la Educación Física. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 19(1), 280-297.
- Gil, J. (2012). *El aprendizaje-servicio en la enseñanza superior: una aplicación en el ámbito de la educación física* (tesis doctoral). Universitat Jaume I, Castellón de la Plana.
- Gil, J., Chiva, Ò. y Martí, M. (2014). El aprendizaje de contenidos de educación física en la universidad mediante aprendizaje servicio. *Tándem: Didáctica de la educación física*, 44, 15-25.
- Konukman, F. y Schneider, R.C (2012). Academic service learning in PETE: Service for the community in the 21st century. *A Journal for Physical and Sport Educators*, 25(7), 15-18.
- Lagardera, F. y Lavega, P. (2004). *La ciencia de la acción motriz*. Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida.
- Meaney, K., Griffin, K. y Bohler H (2009) Service-learning: A venue for enhancing pre-service educators' knowledge base for teaching. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 3(2), 1-17.
- Meaney KS, Housman J, Cavazos A., y Wilcox, M. (2012). Examining service-learning in a graduate physical education teacher education course. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning* 12(3), 108-124.
- Montañet, J., Parra, M., Sánchez, T., López, R., Latorre, J.M., Blanc, P., Sánchez, M.J., Serrano, J.P. y Turégano, P. (2000). *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 15, 235-260.
- Parlebas, P (2001). *Juegos, deportes y sociedad. Léxico de praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo.
- UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All*. París. Consulta el 12 de septiembre de 2018 en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf>

Yorio, P. L. y Ye, F. (2012). A Meta-Analysis on the Effects of Service-Learning on the Social, Personal, and Cognitive Outcomes of Learning. *Academy of Management Learning & Education*, 11(1), 9-27. doi:10.5465/amle.2010.0072