



COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

**Innovación en la docencia e  
investigación de las ciencias sociales  
y de la educación**

Coordinadores

Rabia M<sup>a</sup> Rabet Tamsamani

Carlos Hervás Gomez

*Dykinson, S.L.*

INNOVACIÓN EN LA DOCENCIA E INVESTIGACIÓN  
DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y DE LA EDUCACIÓN

INNOVACIÓN EN LA DOCENCIA E  
INVESTIGACIÓN DE LAS CIENCIAS SOCIALES  
Y DE LA EDUCACIÓN

Coordinadores  
RABIA M<sup>a</sup> RABET TEMSAMANI  
CARLOS HERVÁS GOMEZ

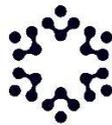
*Dykinson, S.L.*

2021

Con el patrocinio de:



GENTRO PARA LA DIVULGACIÓN  
DEL CONOCIMIENTO UNIVERSITARIO  
LA UNIVERSIDAD A TU ALCANCE



**DECOMESI**  
Derecho Común Europeo  
y Estudios Internacionales

INNOVACIÓN EN LA DOCENCIA E INVESTIGACIÓN DE LAS CIENCIAS SOCIALES  
Y DE LA EDUCACIÓN.

Diseño de cubierta y maquetación: Francisco Anaya Benítez

© de los textos: los autores

© de la presente edición: Dykinson S.L.

Madrid - 2021

N.º 27 de la colección Conocimiento Contemporáneo

1ª edición, 2021

ISBN 978-84-1377-590-6

NOTA EDITORIAL: Las opiniones y contenidos publicados en esta obra son de responsabilidad exclusiva de sus autores y no reflejan necesariamente la opinión de Dykinson S.L ni de los editores o coordinadores de la publicación; asimismo, los autores se responsabilizarán de obtener el permiso correspondiente para incluir material publicado en otro lugar.

SECCIÓN V  
EXPERIENCIAS DE INNOVACIÓN EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA EN  
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y DEL COMPORTAMIENTO

- CAPÍTULO 118.** LA PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO SOBRE LA PARTICIPACIÓN EN LA ESCUELA..... 2516  
MARGARITA OSSORIO NÚÑEZ
- CAPÍTULO 119.** LA INFLUENCIA DE VARIABLES PERSONALES Y ACADÉMICAS QUE CONDICIONAN LA INTELIGENCIA EMOCIONAL DEL FUTURO MAESTRO DE EDUCACIÓN. UN ANÁLISIS ESTADÍSTICO CON MÉTODOS COMPARATIVOS..... 2532  
FRANCISCO DAVID GUILLÉN GÁMEZ  
ELENA GARCÍA-VILA  
M<sup>ª</sup> JOSÉ MAYORGA-FERNÁNDEZ
- CAPÍTULO 120.** REVISITING ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE (EFL) COMMUNICATIVE TASKS: ISSUES IN THEORY AND RESEARCH..... 2549  
AITOR GARCÉS-MANZANERA
- CAPÍTULO 121.** INNOVACIÓN DOCENTE EN LENGUA EXTRANJERA EN CICLOS FORMATIVOS..... 2569  
SALUD ADELAIDA FLORES BORJABAD
- CAPÍTULO 122.** ENSAYO CONTRA EL ROL DE LA INNOVACIÓN DOCENTE EN LA CARRERA DOCENTE UNIVERSITARIA ..... 2584  
DANIEL GARCÍA-PÉREZ  
CARLOS DE ALDAMA SÁNCHEZ  
MARGARITA G. MÁRQUEZ  
TERESA DIÉGUEZ RISCO
- CAPÍTULO 123.** APRENDIZAJE-SERVICIO Y FORMACIÓN INICIAL DOCENTE EN EL ÁREA DE LA DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN CORPORAL: LA IMPORTANCIA DE LA REFLEXIÓN. .... 2604  
MARÍA MARAVÉ-VIVAS  
CELINA SALVADOR-GARCÍA  
CARLOS CAPELLA-PERIS  
JESÚS GIL-GÓMEZ
- CAPÍTULO 124.** ANÁLISIS DE LAS ESTRATEGIAS PERSUASIVAS EN LA PUBLICIDAD GRÁFICA. SU INCLUSIÓN EN LOS PROCESOS EDUCATIVOS ..... 2625  
MIRIAM MACÍAS SANTOS  
M<sup>ª</sup> ÁNGELES OLIVARES GARCÍA  
FLORA RACIONERO SILES

APRENDIZAJE-SERVICIO Y FORMACIÓN INICIAL  
DOCENTE EN EL ÁREA DE LA DIDÁCTICA DE LA  
EXPRESIÓN CORPORAL:  
LA IMPORTANCIA DE LA REFLEXIÓN

---

MARÍA MARAVÉ-VIVAS

*Departamento de Pedagogía y Didáctica de las Ciencias Sociales  
Lengua y la Literatura*

CELINA SALVADOR-GARCÍA

*Facultad de Educación, Universidad Internacional de La Rioja*

CARLOS CAPELLA-PERIS

*Departamento de Educación Física y Deportiva, Universitat de València*

JESÚS GIL-GÓMEZ

*Departamento de Educación y Didácticas Específicas, Universitat Jaume I*

## 1. INTRODUCCIÓN

La implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES, en adelante) supuso una transición hacia el uso de estrategias metodológicas activas y participativas (McAleese, 2013; 2014). Al introducir el modelo competencial en la educación superior estas se configuran como las más idóneas para darle respuesta en la práctica (Chiva-Bartoll & Gil-Gómez, 2018; García-Ruiz et al., 2014). Entre las características que las definen se resalta que este tipo de metodologías ponen el foco de atención sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje (E-A, en adelante), que se define por ser constructivo, activo y reflexivo. El rol del alumnado, cambia respecto al de las metodologías tradicionales pasando a considerarse el protagonista y un sujeto activo en el proceso de E-A. El rol del profesorado también cambia, desarrollando las funciones de guía, evaluador y promotor de la reflexión para consolidar los aprendizajes. En este sentido, se hace especialmente necesario diseñar e implementar instrumentos y acciones que ayuden al alumnado en esos

procesos. Por último, el procedimiento de evaluación pasa a valorar el proceso con un carácter continuo y formativo, es decir no se centra únicamente en calificación de los resultados. Es importante facilitar al alumnado recursos e instrumentos que les hagan cuestionarse y posicionarse respecto al avance de sus aprendizajes. La autoevaluación individual y/o grupal requiere que el alumnado identifique y valore su desempeño en el cumplimiento de las tareas concretadas. Sin duda este posicionamiento dista mucho de la mera calificación externa del profesorado y puede desarrollar en el alumnado habilidades muy necesarias para su futuro.

No obstante, cabe señalar que, a pesar del impulso hacia la introducción de este tipo de metodologías, existen estudios que afirman que el proceso avanza con cierta lentitud, cuestión que no sorprende cuando se trata de modificar usos y costumbres extraordinariamente asentadas en la práctica docente. En un estudio reciente en el área de Educación Física, León-Díaz et al. (2020) aportan que un 87.3 % de su muestra dice conocer qué son las metodologías activas, aunque únicamente el 12.3 % manifiesta emplear una metodología alternativa a la tradicional en sus clases de Educación Física. Además, en su estudio indican la importancia de introducir este tipo de metodologías (qué son, como se implementan y las oportunidades que ofrecen) en la formación docente. Sin duda, estos autores abren un campo de estudio muy interesante y relevante, planteando el reto de avanzar hacia una renovación metodológica real, compatible con las características actuales de la sociedad y del alumnado.

Y es que la concepción de las metodologías activas entronca directamente con el aprendizaje competencial, con el desarrollo de competencias en diversos niveles del aprendizaje. Según Vallejo-Ruiz & Molina-Saorín (2011), las competencias educativas son un conjunto de destrezas, conocimientos, habilidades, actitudes, emociones y valores éticos adecuados al contexto en el que el alumnado ha de desenvolver su propio proceso de desarrollo, realización personal e integración social. Deben permitirle lograr una realización personal, ejercer una ciudadanía activa e incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria, siendo capaz de desarrollar un aprendizaje permanente. A pesar de estas

aproximaciones conceptuales, la delimitación de cómo desarrollar competencialmente al alumnado y cómo evaluar sus progresos sigue siendo un campo de debate abierto. Sí que podemos afirmar que las metodologías activas, por su propia idiosincrasia, suponen herramientas idóneas para este menester.

De entre las características que las definen, destaca la incorporación en su implementación de una fase de reflexión. Castejón & Santos (2011) y Cañabate et al. (2019) indican que el profesorado que apueste por estas metodologías debe asignar un rol activo al alumnado, contextualizar sus aprendizajes dentro del mundo real para aprender a través de la experiencia y dotarlos de significatividad, así como actuar de agente facilitador del aprendizaje. Aplicar estos principios lleva implícito hacer pensar sobre lo acontecido, sobre las vivencias, sobre las capacidades puestas en juego, sobre los conceptos aprendidos y, especialmente, sobre la interacción con la realidad y la capacidad de transformación del mundo que nos rodea. Estamos hablando de generar capacidad crítica a la vez que se adquieren los conceptos, habilidades, destrezas, valores y actitudes establecidos curricularmente. Y es aquí donde la fase de reflexión cobra un papel esencial. Es capital incorporar un proceso reflexivo en estas metodologías que saquen a la luz los aprendizajes, haciendo consciente a la persona que aprende de las capacidades y competencias desarrolladas. De hecho, en este capítulo se expone la aplicación de un programa de Aprendizaje-Servicio (ApS, en adelante) en una asignatura universitaria del Grado de Maestro o Maestra en Educación Infantil y se hace especial inciso en la descripción de cómo realizar este proceso reflexivo, aportando una propuesta práctica que puede resultar de interés.

En este punto, es conveniente profundizar en el concepto de metodología para proponer algunas estrategias que puedan ser enmarcadas dentro del campo de las denominadas activas, que generan aprendizajes competenciales y que deben incluir un proceso o fase de reflexión para optimizar el aprendizaje. La metodología ha sido definida por multitud de autores y desde diversas perspectivas. Por ello, y para establecer un punto de anclaje que permita avanzar, proponemos tomar la definición establecida por la legislación educativa. En el artículo 2 del Real

Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato y en el mismo artículo del Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, se aporta una definición común: la metodología didáctica es el conjunto de estrategias, procedimientos y acciones organizadas y planificadas por el profesorado, de manera consciente y reflexiva, con la finalidad de posibilitar el aprendizaje del alumnado y el logro de los objetivos planteados. Es decir, la norma plantea tres grandes elementos que configuran la metodología: estrategias (entendidas como método, es decir como pautas a seguir en la acción docente que han sido comprobadas en la literatura científica como efectivas para el aprendizaje), procedimientos (entendidos como la gestión del aula, es decir de los elementos físicos que dan soporte a la implementación de la estrategia: tiempo, espacio, materiales, agrupamientos, normas, etc.) y acciones (entendidas como actividades de enseñanza/aprendizaje, es decir como los estímulos concretos a que se somete al alumnado para, a través de su realización, producir el aprendizaje).

Si bien los procedimientos y las acciones son elementos importantes para aplicar una estrategia, es esta la que debe decidirse en primer lugar, ya va a condicionar la organización del aula y las actividades de E-A. Dentro de lo que hemos venido en denominar estrategias metodológicas, proponemos las siguientes como activas más importantes: enseñanza basada en proyectos (investigación-acción colaborativa) en la que el proceso E-A se estructura a partir de la construcción de un producto final que debe responder a los intereses del alumnado; estudio de casos en la que se toma como referente una situación específica y especial del entorno y se trabaja/investiga sobre ella; aprendizaje cooperativo, estrategia en la que se aprende organizadamente en pequeños grupos, a partir de información proporcionada por el o la docente y que requiere aportaciones positivas de los y las componentes para solucionar el problema o situación inicial, realizando el aprendizaje desde un punto de vista de interdependencia positiva; historias de vida, en la que se aprende a partir de una fuente oral y a través de un relato, en el que se van incorporando y extrayendo los contenidos a aprender; y, por

último, citamos el ApS, sobre el que se profundiza a continuación (Chiva & Martí, 2016).

Siguiendo a Rodríguez Gallego (2014), el ApS es una estrategia metodológica en la que el estudiantado aprende y madura mediante la participación en experiencias de servicio organizadas para adquirir conocimientos, siendo integradas en el currículum académico, a la vez que cubren necesidades sociales. Por su parte, Folgueira-Bertomeu et al. (2013) definen que el ApS permite al estudiantado involucrarse en la resolución de alguna carencia social, generalmente externa a su realidad personal y a la que vive en el aula. Una vez concretada la definición, resulta importante resaltar que Gil (2012) concretó los diferentes principios teóricos que fundamentan la metodología. Entre estos se destaca la reflexión. Dewey defendía que es necesario examinar la experiencia vivida para incrementar el conocimiento y la competencia de comprensión y actuación sobre la realidad. En este sentido, durante las fases de aplicación de un proyecto ApS, la reflexión se debe dar de forma continua y transversal en cada una de ellas. Además, en la fase que concluye el proyecto, el alumnado debe realizar una reflexión final global sobre este. Por otra parte, el profesorado ejerce la función de guía y fomenta la reflexión del alumnado durante todo el proceso para facilitar que esta emerja y, además, se puede complementar junto con herramientas didácticas dirigidas a reforzar el proceso de reflexión. Si no se cumplen todos estos parámetros, difícilmente el ApS podrá conseguir los objetivos didácticos establecidos. De esta lectura subyace la necesidad de diseñar programas de ApS en los que se planifiquen y se diseñen conscientemente acciones, procesos y herramientas para fomentar este proceso tan importante.

Este trabajo se enmarca en una investigación en la que se implementó un programa de ApS en el Grado de Maestro o Maestra de Educación Infantil de la Universitat Jaume I de Castellón, España. Se contextualiza el programa diseñado e implementado y se pone el foco de atención especialmente sobre los mecanismos e instrumentos aplicados en las diferentes fases del proyecto para fomentar el proceso de reflexión. Durante la ejecución del programa el profesorado universitario responsable de la asignatura desempeñó una labor de guía, tutorizando al

alumnado durante todo el proceso y fomentando el proceso de reflexión. Sin duda, se trata de uno de los procesos fundamentales para afianzar los conocimientos adquiridos durante la aplicación práctica del proyecto (Bleicher & Correia, 2011; Correia & Bleicher, 2008; Molee et al., 2010). Este proceso hace emerger los aprendizajes obtenidos durante la experiencia y los consolida, logrando que el alumnado los incorpore en su propio bagaje. A fin de que pueda servir como ejemplo de aplicación de ApS, conceptualizada como metodología activa, se comparte en el presente capítulo las herramientas y pautas llevadas a cabo en cada una de las fases de aplicación seguidas, haciendo hincapié en la fase de reflexión al ser considerada como clave en el aprendizaje en esta estrategia metodológica específicamente y en las metodologías activas en general.

## 2. OBJETIVOS

Como se ha señalado, este trabajo se enmarca en una investigación amplia que perseguía diferentes objetivos. No obstante, centrando la atención sobre la innovación metodológica, a continuación, se especifican los objetivos que se pretendían alcanzar concretamente con la implementación del programa de ApS en la asignatura universitaria “Fundamentos de la Expresión Corporal; Juegos Motrices en Educación Infantil”:

- Desarrollo de las competencias académicas genéricas y específicas del alumnado universitario participante.
- Desarrollo de las competencias cívicas del alumnado universitario participante.
- Desarrollo de las competencias personales del alumnado universitario participante.
- Desarrollo de las competencias sociales del alumnado universitario participante.
- Prestación de un servicio útil para el colectivo receptor, que tenga un impacto positivo sobre las necesidades detectadas.

Es menester resaltar que la literatura sobre la temática concreta que la implantación de programas de ApS genera efectos sobre el alumnado que lo aplica en todas las dimensiones que se concretan en los objetivos anteriores (Billig, 2002; Celio et al., 2011; Eyler & Giles, 1999; Eyler, et al., 2001; Salam et al., 2019; Yorio & Ye, 2012).

### 3. EL PROGRAMA DE APRENDIZAJE-SERVICIO DE LA ASIGNATURA MI1019

Para contextualizar el trabajo, en este apartado se concreta el programa de ApS diseñado e implementado. En primer lugar, se centra la atención sobre el marco académico en el que se ubica el programa. Como se ha señalado, la titulación en la que se aplicó el programa fue el Grado en Maestro o Maestra de Educación Infantil y a continuación se concreta la asignatura universitaria en la que se aplicó esta metodología para ahondar sobre sus particularidades. La asignatura se titula Fundamentos de la Expresión Corporal; Juegos Motrices en Educación Infantil y las personas participantes en el programa la cursaban. Se trata de una asignatura obligatoria de carácter anual ubicada en el 2º curso del Grado en Maestro o Maestra de Educación Infantil de la Universidad Jaume I de Castellón y tiene una carga lectiva de seis créditos ECTS.

Siguiendo la guía docente de la asignatura<sup>139</sup>, se justifica su inclusión en el plan de estudios por la necesidad manifiesta del ser humano de expresarse a lo largo de la vida. Es así como los niños y niñas, a partir de la necesidad de comunicarse, imaginan y encuentran elementos de comprensión del mundo que les rodea, entre ellos la familia, la sociedad y el entorno. En esta necesidad, el cuerpo y el movimiento juegan un papel fundamental, especialmente en la etapa de cero a seis años, cuando la comunicación verbal no es totalmente efectiva. La expresión corporal es el medio por el que el ser humano exterioriza sensaciones, emociones, sentimientos y pensamientos con su cuerpo. Por tanto, se entiende ligada al desarrollo de las cualidades físicas básicas (fuerza, flexibilidad, resistencia y velocidad) y derivadas (coordinación,

---

<sup>139</sup> <https://url2.cl/DtHLA>

equilibrio, agilidad...) dentro de lo que se denomina la EF de base, desde la perspectiva de su uso para comunicarse, expresarse y socializarse.

Además, el desarrollo del movimiento es fundamental para estimular y consolidar los procesos de aprendizaje futuros. Igualmente, la manera adecuada de trabajar dichos aspectos a lo largo de esta etapa es mediante el juego, ya que la riqueza psicomotriz que ofrece su uso hace que sea la herramienta adecuada para tal fin. En consecuencia, los futuros maestros y maestras tienen que ser capaces de trabajar la expresión corporal con el cuerpo y el movimiento como protagonistas, entendiendo que en la etapa de Educación Infantil es de especial relevancia dotar a los niños y las niñas de este lenguaje corporal que facilitará su futura socialización, empleando el juego como elemento básico.

Los contenidos de la asignatura están estructurados alrededor de seis grandes bloques. Por un lado, estos se trabajan en el aula universitaria en las sesiones teóricas y prácticas con el grupo de iguales. Así como, gracias al programa de ApS, el alumnado aplica los aprendizajes de forma práctica, desarrollando habilidades en un contexto real con niños y niñas. A continuación, en la tabla 1, se concretan los diferentes bloques de contenidos:

**TABLA 1.** Bloques de contenidos de la asignatura MI1019.

Bloques de contenidos de la asignatura MI1019
La expresión corporal; evolución, investigaciones y tendencias actuales dentro de la expresión corporal.
Bases y contenidos de la expresión corporal.
Características de las actividades de expresión corporal.
La expresión corporal en la infancia. evolución del gesto expresivo.
El juego como elemento educativo.
Organización de los juegos; criterios didácticos de elección.

Elaboración propia

Además, cabe señalar que con el desarrollo de la asignatura el alumnado debe adquirir las competencias genéricas y específicas recogidas en la tabla 2:

**TABLA 2.** *Competencias genéricas y específicas.*

Competencias genéricas y específicas
Planificar las actividades educativas en función de la progresiva cohesión e integración del grupo-clase (adaptación, consolidación, cohesión...).
Potenciar el uso del lenguaje corporal para conseguir una mejor expresión, respetar el trabajo propio y desarrollar habilidades sociales.
Promover el juego simbólico y de representación de roles como principal medio de conocimiento de la realidad social.
Ser capaz de crear propuestas motrices adecuadas a cada grupo de edad en la etapa de Educación Infantil.
Ser capaz de desarrollar los hábitos de autonomía personal y el respeto a las normas de convivencia en su alumnado.
Ser capaz de seleccionar materiales y espacios adecuados para la realización de los juegos motrices en la etapa de Educación Infantil.
Saber utilizar el juego como principal recurso didáctico, así como diseñar actividades de aprendizaje basadas en principios lúdicos.

Elaboración propia

Asimismo, al finalizar la asignatura se espera que el estudiantado alcance los siguientes resultados de aprendizaje:

- Ser capaces de aplicar un amplio abanico de propuestas de trabajo de la expresión corporal.
- Ser capaces de planificar el trabajo de expresión corporal dentro de la programación general de la etapa de Educación Infantil.
- Ser capaces de transmitir valores a los niños y niñas a través del trabajo de los contenidos de la expresión corporal y el juego (cooperación, solidaridad, respeto...).
- Ser capaces de trabajar la expresión corporal adecuadamente al nivel de desarrollo de los niños y niñas.
- Ser capaces de utilizar el juego motriz de forma adecuada en función de las intencionalidades educativas que se persiguen.
- Ser capaces de utilizar el movimiento como herramienta de aprendizaje y de socialización, entendiendo la importancia del mismo en la etapa de Educación Infantil.

En cuanto a la metodología didáctica empleada, el programa de la asignatura utiliza diferentes estrategias en el proceso de E-A. Así pues, se

combinan métodos directos y de descubrimiento, en función del tipo de contenido a aprender, el objetivo a conseguir y la tarea a realizar. En todo caso, se destaca el protagonismo del alumnado en el proceso de E-A, destacando la utilización de la estrategia del ApS durante todo el curso académico. Sin duda, atendiendo a las competencias genéricas y específicas y los resultados de aprendizajes que el alumnado debe desarrollar, la implementación de la metodología ApS supone proporcionar al alumnado universitario las condiciones necesarias para desarrollarlos.

En relación con la carga lectiva de la asignatura (seis créditos ECTS), supone un total de 150 horas para el alumnado, de las cuales 60 horas son presenciales y 90 horas no presenciales. En la tabla número 3, se presenta la estructura organizativa de la asignatura con el desglose de las tareas ubicadas en cada sección:

**TABLA 3.** Compendio de actividades y horas asociadas a su desarrollo.

Actividades	Horas presenciales	Horas no presenciales
Enseñanzas teóricas	26	0
Enseñanzas prácticas (problemas)	10	0
Enseñanzas prácticas (laboratorio)	10	0
Seminarios	6	0
Tutorías	4	0
Evaluación	4	0
Trabajo personal	0	60
Trabajo de preparación de los exámenes	0	30
	26	90
Número total de horas	150	

Elaboración propia

El sistema de evaluación se muestra en la tabla 4, ya que también es un aspecto importante que cabe concretar para contextualizar el peso del desarrollo del trabajo del ApS respecto a la asignatura. Este se refleja en el apartado de elaboración y/o exposición de trabajos y tiene un valor del 30 % sobre el total de la nota de la asignatura.

**TABLA 4.** Sistema de evaluación de la MI1019

Tipo de prueba	Ponderación
Elaboración y/o exposición de trabajos	30
Resolución de ejercicios y problemas	10
Observación/ejecución de tareas y prácticas	30
Examen escrito (test, desarrollo y/o problemas)	30

Elaboración propia

Por último, cabe señalar que, para poder superar la asignatura, el alumnado debe realizar todas las actividades de evaluación planificadas (excepto el apartado de resolución de ejercicios y problemas que es optativo) y conseguir una puntuación de al menos un 50 % en cada apartado de los considerados obligatorios.

### 3.1. PARTICIPANTES DEL PROGRAMA Y SERVICIO PRESTADO

#### ALUMNADO UNIVERSITARIO

El número de alumnado universitario participante en el programa es de 123 y todo el alumnado cursaba la asignatura en el Grado de Maestro o Maestra de Educación Infantil.

#### Entidades participantes en el programa

El alumnado universitario intervino en seis entidades del entramado socioeducativo de la ciudad de Castellón de la Plana desarrollando los proyectos de ApS. Cada entidad tiene sus propias particularidades, pero tienen en común que atienden a diferentes colectivos vulnerados. Estas atienden a niños y niñas con y sin diversidad funcional que tienen afectadas el área motriz y de socialización.

#### Servicio prestado

La prestación del servicio consistió en planificar y ejecutar sesiones de juegos motores y de expresión corporal dirigidas a mejorar las áreas afectadas señaladas.

Cabe señalar que el servicio emana de la nula oferta de actividades lúdico-deportivas existente para niños y niñas con diversidad funcional. No hay actividades en el ámbito público ni en el privado en las que se

les pueda atender adecuadamente y que supongan un espacio de mejora (no-clínico) para las áreas que tienen afectadas.

### 3.2. DISEÑO DEL PROGRAMA

Una vez contextualizada la asignatura universitaria desde la que parte el programa general de ApS y el colectivo destinatario del servicio se centra la atención sobre el diseño, la organización de este y el proceso de reflexión.

#### CRITERIOS DE CALIDAD DEL PROGRAMA

El diseño del programa global de ApS de la MI1019 se elaboró en relación a las directrices establecidas por el National Youth Leadership Council (2008). Este organismo recogió en un documento la experiencia acumulada por líderes en la aplicación del ApS durante 20 años de prácticas profesionales y estableció ocho criterios prácticos de calidad para el diseño de programas, que se han tomado en consideración para el diseño del programa global en esta investigación. Concretamente, el National Youth Leadership Council delimitó ocho criterios prácticos de calidad que se han demostrado eficaces. A continuación, en la tabla 5 se concretan brevemente cada uno de ellos.

**TABLA 5.** Criterios prácticos de calidad según el National Youth Leadership Council.

Criterios y descripción	
Duración e intensidad	El proyecto de ApS debe tener una duración e intensidad suficientes para abordar las necesidades de la comunidad y alcanzar los resultados específicos planteados
Conexión con el currículum	A través de la metodología el alumnado desarrolla los objetivos de aprendizaje propuestos
Creación de alianzas sociales	Se debe establecer una relación de colaboración entre las entidades participantes en los proyectos de ApS, resultando ser mutuamente beneficiosas y abordando las necesidades de la comunidad.
Servicio útil y significativo	El proyecto debe involucrar activamente alumnado participante, desarrollando actividades de servicio significativas y personalmente relevantes.
Participación del estudiantado	Se debe brindar al alumnado autonomía para la planificación, implementación y evaluación de los proyectos de ApS
Diversidad	El proyecto de ApS debe promover la comprensión de la diversidad y el respeto mutuo entre todos los agentes participantes.
Supervisión del progreso	Se debe evaluar la calidad de la implementación y el progreso de los proyectos hacia el cumplimiento de los objetivos especificados de forma continua.
Reflexión	Se deben llevar a cabo múltiples actividades de reflexión durante las diferentes fases del proyecto que fomente el pensamiento crítico hacia el mismo participante y en relación con la sociedad.

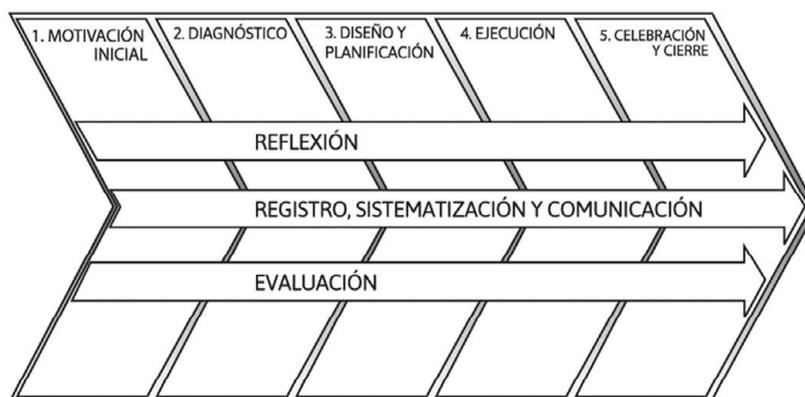
Es importante señalar que el programa global se ramificó en seis programas diferentes (manteniendo los elementos básicos iguales), en relación a las características de cada una de las entidades en las que se aplicaron los proyectos. Todos los programas comparten los criterios de diseño y atienden a colectivos vulnerados, pero presentan particularidades derivadas de las características de la entidad y de las personas receptoras del servicio.

#### ORGANIZACIÓN DEL ALUMNADO Y EL PROCESO DE REFLEXIÓN

En primer lugar, cabe señalar que el alumnado estaba organizado en grupos de intervención y cada grupo desarrollaba su propio proyecto en su entidad de referencia. El profesorado expuso las seis entidades que participaban en el programa y dejó que el alumnado escogiera entre las opciones ofertadas, con el fin de que pudiesen conciliar el programa de ApS con la docencia de las otras asignaturas, con su trabajo, disponibilidad de transporte... dado que cada entidad tenía un horario, una frecuencia de actuación y una ubicación diferente. El alumnado hizo llegar sus propuestas y el profesorado concretó la temporalización con los diferentes grupos de intervención para cada una de las entidades.

Para poder llevar a cabo adecuadamente un proyecto es necesario seguir unas fases predeterminadas. Siguiendo el modelo propuesto por Tapia (2006) y CLAYSS (2016), cuyo esquema se muestra en la figura 1, se concretan todas las fases que conforman un proyecto de ApS, atendiendo a las acciones llevadas a cabo por el profesorado y el alumnado implicado.

**FIGURA 1.** Fases de un proyecto de ApS.



Fuente: *Centro Latinoamericano de Aprendizaje Servicio Solidario (2016).*

Como se puede observar en la figura anterior, dentro de un proyecto de ApS, hay tres procesos que se llevan a cabo de manera transversal durante todas las etapas: la reflexión; el registro, la sistematización y comunicación; y la evaluación. De la observación de la figura ya se deduce la importancia que tiene el proceso de reflexión en los proyectos de ApS puesto que este se da de manera transversal durante los mismos. Se trata de un proceso básico en la adquisición de nuevos aprendizajes. Permite al alumnado conectar la teoría con la práctica, es decir, los contenidos académicos con las experiencias, así como, analizarlas críticamente.

En este sentido, la revisión de Conway et al. (2009) ofrece datos sobre la importancia de la realización de reflexión estructurada en los programas de ApS. Atendiendo a los resultados, estos mejoran claramente en los ámbitos personal, social y de ciudadanía en aquellos estudios que han efectuado un buen proceso de reflexión. Por todo esto, la reflexión supone un criterio de calidad en un programa de ApS (como se ha señalado en la tabla 5) y un pilar básico en el progreso y culminación de todo proceso educativo que se realiza.

En nuestro proyecto se tuvo en consideración este aspecto y se planificaron diferentes acciones en las diversas etapas para fomentar el

proceso de reflexión. Se exponen a continuación atendiendo a las diferentes etapas:

1. En la etapa previa: estas acciones se empezaron a implementar en las sesiones iniciales de la asignatura. El profesorado llevó a cabo diferentes sesiones dirigidas al fomento de la reflexión en el aula. En estas, cada grupo de intervención compartió sus experiencias, y el profesorado actuó de guía en durante el proceso, ayudando al alumnado a establecer la conexión entre teoría y práctica. Además, con anterioridad al inicio de los proyectos, el profesorado organizó visitas guiadas a cada una de las entidades para realizar una reflexión inicial atendiendo a sus características (estados de las infraestructuras, recursos materiales y personales...).
2. Durante la ejecución de la experiencia: en nuestro programa cada grupo de intervención debía reflexionar después de finalizar cada sesión de intervención. Esta reflexión estaba dirigida al análisis de la sesión, con especial énfasis en la detección errores y al planteamiento de soluciones que debían ser implementadas en las futuras sesiones para resolverlos. En los casos en los que fue posible, cuando el grupo finalizaba la sesión de intervención en su entidad, el profesorado llevaba a cabo sesiones de retroalimentación en las que hacía reflexionar al alumnado sobre lo sucedido, conectarlo con la teoría y proponer propuestas de mejora.
3. En este sentido, cabe señalar un aspecto importante, además de analizar aspectos técnicos, nuestro programa otorga importancia a la alfabetización emocional, por lo que el alumnado debía reflexionar y plasmar en el cuaderno (que se presenta en el siguiente apartado) los sentimientos y emociones que afloraban durante el desarrollo de su proyecto. Inicialmente, la aplicación del proyecto de ApS generó incertidumbre al alumnado, ya que mayoritariamente no había tenido experiencias educativas con niños y niñas con diversidad funcional. Este hecho hizo surgir sentimientos derivados de ideas preconcebidas en relación al

colectivo y a su competencia personal para desarrollar una sesión motivadora. Es importante que el alumnado sea consciente de cómo evolucionan sus sentimientos y emociones y cómo los gestionan durante el proyecto. En la reflexión que realizan al finalizar el proyecto pueden analizar esa evolución y valorar si las emociones que les generaba tener que interactuar con niños y niñas con diversidad funcional eran infundadas, así como, pueden extrapolar este aprendizaje aplicándolo en futuras situaciones en las que tengan que enfrentarse a un reto.

4. Vinculada con el registro, la sistematización y la comunicación: el alumnado debía reflexionar con su grupo en los momentos de elaboración del trabajo, así como, de manera individual para elaborar la parte de reflexión personal que exigía el cuaderno. Se pidió al alumnado que reflexionara en relación al funcionamiento de su grupo. Debían analizar la información que habían registrado y la interacción entre las personas que formaban el grupo, registrando en el cuaderno los problemas que habían surgido durante el proyecto, las soluciones acordadas, propuestas para mejorar la comunicación...
5. Vinculada con la evaluación: por último, en el cuaderno se concretaron diferentes rúbricas autoevaluativas en las que el alumnado debía reflexionar de manera grupal sobre la consecución de los diferentes ítems que contenían a lo largo del proceso. Entre todas las personas que formaban el grupo debía acordar en qué grado de consecución se posicionaba el grupo respecto al trabajo. En este sentido, la reflexión grupal ayuda a que el alumnado sea consciente de los aprendizajes y esfuerzos que va realizando.

### 3.3 INSTRUMENTOS: EL CUADERNO DE APRENDIZAJE-SERVICIO

El alumnado universitario debía cumplimentar un cuaderno de seguimiento después de cada sesión práctica y al finalizar el programa. Estos cuadernos están basados en el programa de Aprendizaje-Servicio

“CApSa” de la Universitat de València y tienen una parte de cumplimentación grupal y otra individual.

En la parte grupal plasman las actividades de expresión corporal y juegos motores que han realizado en cada sesión del proyecto y las modificaciones que han introducido en su puesta en práctica, en relación a parámetros como estructura, dificultad, progresión, material, espacio, tiempo, etc. En la parte individual el alumnado reflexionaba sobre la experiencia y sobre los aprendizajes relacionados con la dimensión personal (visión sobre la diversidad, comprensión del colectivo con el que trabajaron, habilidades cívicas y sociales que han puesto en juego, etc.).

Al finalizar el proyecto de ApS cada grupo entregó su cuaderno al profesorado de la asignatura para que pudiese llevar a cabo la valoración y evaluación señalada anteriormente en el apartado de contextualización de la asignatura.

#### 4. CONCLUSIONES

Este capítulo conceptualiza las metodologías activas, describe sus características, expone las fases que siguen y hace inciso en la importancia de la fase de reflexión para consolidar los aprendizajes del alumnado.

Todo ello se presenta aplicado a una experiencia concreta de ApS, en la que se concretan las pautas de actuación, las etapas seguidas en su implementación y se hace referencia a las técnicas e instrumentos utilizados en cada una de ellas.

La utilidad de la reflexión sobre lo realizado y sobre los aprendizajes como elemento de consolidación de los mismos se puede comprobar analizando someramente los efectos que el uso de ApS produce sobre las personas que aprenden, verificando previamente que se ha incorporado esta fase específicamente y con identidad propia dentro del uso metodológico. En este sentido, se reportan aprendizajes en habilidades sociales, en actitudes hacia el cambio social, en el desarrollo de competencias sociales y ciudadanas, en la adquisición de valores sociales, en el aumento de la motivación y del aprendizaje, en el desarrollo de la

personalidad eficaz y en la comprensión de la diversidad cultural, todos ellos efectos recopilados en el estudio de Lamonedá et al. (2019).

Especialmente interesantes resultan los efectos de esta metodología sobre el desarrollo de la educación emocional de futuros docentes, ya que produce un alto grado de satisfacción, compromiso y motivación por la tarea, según reporta Carrica-Ochoa (2017). Y podemos destacar que estos efectos son posibles únicamente si se estructura una adecuada reflexión sobre la acción. Una vez más, este elemento muestra su importancia en el uso de metodologías activas, más aún si son de contexto social como el ApS.

## 5. AGRADECIMIENTOS/FINANCIACIÓN

Las autoras y autores de este trabajo, reconocen y agradecen la participación de las entidades participantes en el programa, a los niños, niñas y a las familias. Así como, al alumnado universitario participante de la asignatura MI1019- Fundamentos de la Expresión Corporal; Juegos Motrices en Educación Infantil en el curso académico 2017/2018 de la Universitat Jaume I de Castellón, España.

Este trabajo ha sido financiado por el plan de promoción de la investigación de la Universitat Jaume I (PREDOC/2016/53).

## 6. REFERENCIAS

- Billig, S. H. (2002). Support for K-12 service learning practice: A brief review of the research [Apoyo a la práctica del aprendizaje-servicio en el K-12: Una breve revisión de la investigación]. *Educational Horizons*, 80, 184-189.
- Bleicher, R. E., & Correia, M. G. (2011). Using a "Small Moments" Writing Strategy to Help Undergraduate Students Reflect on Their Service-Learning Experiences [Uso de una estrategia de escritura de "pequeños momentos" para ayudar a los estudiantes universitarios a reflexionar sobre sus experiencias de aprendizaje-servicio]. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 15(4), 27-56.
- Cañabate, O., Tesouro, M., Puiggali, J., & Zagalaz, M.L. (2019). Estado actual de la Educación Física desde el punto de vista del profesorado. Propuestas de mejora. *Retos: Nuevas Perspectivas de Educación Física, Deportes y Recreación*, 35, 47-53.
- Carrica-Ochoa, S. (2017). La educación emocional del docente y su labor: una experiencia de aprendizaje-servicio en la Universidad y su evaluación. *Contextos educativos*, 20, 147-164. <http://doi.org/10.18172/con.2995>
- Castejón, F.J., & Santos, M.L. (2011). Percepciones y dificultades en el empleo de metodologías participativas y evaluación formativa en el Grado de Ciencias de la Actividad Física. *REIFOP*, 14(4), 117- 126.
- Celio, C. I., Durlak, J., & Dymnicki, A. (2011). A meta-analysis of the impact of service-learning on students [Un meta-análisis del impacto del aprendizaje-servicio en los estudiantes]. *Journal of Experiential Education*, 34(2), 164-181. doi:10.1177/105382591103400205
- Chiva-Bartoll, O. & Gil-Gómez, J. (2018). *Aprendizaje-Servicio universitario. Modelos de intervención e investigación en la formación inicial docente*. Barcelona, España: Octaedro.
- Chiva-Bartoll, O. & Martí-Puig, M. (2016). *Métodos pedagógicos activos y globalizadores*. Barcelona: Graó.
- Conway, J. M., Amel, E.L., & 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 [Enseñanza y aprendizaje en el contexto social: Un metanálisis de los efectos del aprendizaje en servicio sobre los resultados académicos, personales, sociales y de ciudadanía]. *Teaching of Psychology*, 36, 4, 233-245.

- Correia, M. G., & Bleicher, R. E. (2008). Making Connections to Teach Reflection [Establecer conexiones para enseñar a reflexionar]. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 41-49.
- Eyler, J. S., & Giles, D. E. (1999). *Where's the learning in service-learning? [¿Dónde está el aprendizaje en el aprendizaje-servicio?]*. San Francisco: Jossey Bass
- Eyler, J. S., Giles, D. E., Stenson, C. M., & Gray, C. J. (2001). *At A Glance: What We Know about The Effects of Service-Learning on College Students, Faculty, Institutions and Communities, 1993-2000: Third Edition*. [De un vistazo: Lo que sabemos sobre los efectos del aprendizaje-servicio en los estudiantes universitarios, el profesorado, las instituciones y las comunidades, 1993-2000: Tercera edición] Nashville, TN: Vanderbilt University Press
- Folgueras Bertomeu, P., Luna González, E., & Puig Latorre, G. (2013). Aprendizaje y servicio: estudio del grado de satisfacción de estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, 362, 159-185.
- García-Ruiz, R., González, N., & Contreras, P. (2014). La formación en competencias en la universidad a través de proyectos de trabajo y herramientas 2.0. Análisis de una experiencia. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. 11(1), 49-60.  
<http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v11i1.1713>
- Lamonedá, J., Carter-Thuillier, B., & López-Pastor, V. (2019). Efectos de un programa de aprendizaje servicio para el desarrollo de prosocialidad y actitudes positivas hacia la inmigración en educación física. *Publicaciones*, 49 (4), 127-144. doi:10.30827/publicaciones.v49i4.11732
- León-Díaz, O., Arija-Mediavilla, A., Martínez-Muñoz, F. & Santos-Pastor, ML (2020). Las metodologías activas en Educación Física. Una aproximación al estado actual desde la percepción de los docentes en la Comunidad de Madrid. *Retos*, 38, 587-594
- McAleese, M., (Coord.). (2013). *Report to the European Commission on improving the quality of teaching and learning in Europe's Higher Education institutions* [Informe a la Comisión Europea sobre la mejora de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en las instituciones de educación superior europeas]. Disponible en: Luxembourg: Publications Office of the European Union. [http://ec.europa.eu/education/library/reports/modernisation\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/library/reports/modernisation_en.pdf)

- McAleese, M., (Coord.). (2014). *Report to the European Commission on new modes of learning and teaching in Higher Education Disponible en: Luxembourg: Publications Office of the European Union* [Informe a la Comisión Europea sobre los nuevos modos de aprendizaje y enseñanza en la educación superior Disponible en: Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea] [http://ec.europa.eu/education/library/reports/modernisation-universities\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/library/reports/modernisation-universities_en.pdf)
- Molee, L. M., Henry, M. E., Sessa, V. I., & McKinney-Prupis, E. R. (2010). Assessing Learning in Service-Learning Courses Through Critical Reflection [Evaluación del aprendizaje en los cursos de aprendizaje-servicio mediante la reflexión crítica]. *Journal of Experiential Education*, 33(3), 239-257. <https://doi.org/10.5193/JEE33.3.239>
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado. Madrid, de 1 de marzo de 2014, núm 52.
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Boletín Oficial del Estado. Madrid, de 3 de enero de 2015, núm 3.
- Rodríguez Gallego, M. R. (2014). El Aprendizaje-Servicio como estrategia metodológica en la Universidad, *Revista Complutense de Educación*. 25(1). 95-113
- Salam, M., Iskandar, D. N. F. A., & Ibrahim, D. H. A. (2017). Service learning support for academic learning and skills development. [Apoyo al aprendizaje de servicios para el aprendizaje académico y el desarrollo de habilidades] *Journal of Telecommunication, Electronic and Computer Engineering*, 9(2-10), 111-117.
- Vallejo Ruiz, M., & Molina Saorín, J. (2011). Análisis de las metodologías activas en el grado de maestro en educación infantil: la perspectiva del alumnado. *REIFOP*, 14 (1), 207-217.
- Yorio P. L., & Ye F. (2012). A meta-analysis on the effects of service-learning on the social, personal, and cognitive outcomes of learning. [Un meta-análisis sobre los efectos del aprendizaje-servicio en los resultados sociales, personales y cognitivos del aprendizaje] *Academy of Management Learning & Education*, 11(1) 9-27. doi:10.5465/amle.2010.0072