



COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

Investigaciones teóricas y experiencias prácticas para la equidad en educación

Coordinadoras
Luisa Vega-Caro
Alba Vico-Bosch

Dykinson, S.L.

INVESTIGACIONES TEÓRICAS Y EXPERIENCIAS
PRÁCTICAS PARA LA EQUIDAD EN EDUCACIÓN

INVESTIGACIONES TEÓRICAS
Y EXPERIENCIAS PRÁCTICAS PARA LA
EQUIDAD EN EDUCACIÓN

Coordinadoras

LUISA VEGA-CARO

ALBA VICO-BOSCH

Dykinson, S.L.

2022

INVESTIGACIONES TEÓRICAS Y EXPERIENCIAS PRÁCTICAS
PARA LA EQUIDAD EN EDUCACIÓN

Diseño de cubierta y maquetación: Francisco Anaya Benítez

© de los textos: los autores

© de la presente edición: Dykinson S.L.

Madrid - 2022

N.º 52 de la colección Conocimiento Contemporáneo

1ª edición, 2022

ISBN 978-84-1377-921-8

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.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.	12
--------------------	----

LUISA VEGA-CARO
ALBA VICO-BOSCH

SECCIÓN A

LA EDUCACIÓN INCLUSIVA PARA REDUCIR LAS DESIGUALDADES Y FAVORECER LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

CAPÍTULO 1. COMUNIDADES DE APRENDIZAJE: ESPACIOS PARA LA CULTURA DE PAZ.....	15
---	----

GIOVANNA IZQUIERDO MEDINA
EULOGIO GARCÍA VALLINAS
IRIS PÁEZ CRUZ

CAPÍTULO 2. LA ENSEÑANZA DE LA RELIGIÓN ISLÁMICA EN LA ESCUELA PÚBLICA: UNA UTOPIA LEJOS DE ALCANZAR	36
---	----

SALUD ADELAIDA FLORES BORJABAD

CAPÍTULO 3. ¿QUÉ DEPARA A LA EDUCACIÓN ECUATORIANA?	50
---	----

FERNANDO LARA LARA
KATHERINE BELÉN QUINALUISA NARVÁEZ

CAPÍTULO 4. DOCENCIA EN GESTIÓN EMPRESARIAL DESDE UNA PEDAGOGÍA DE LA ALTERIDAD: TEORÍA Y PRÁCTICA DE LOS ESTUDIOS CRÍTICOS DE GESTIÓN	67
--	----

IGNACIO BRETOS
MILLÁN DÍAZ-FONCEA
BOGDAN RADU MARHELKA

CAPÍTULO 5. ENSEÑAR LA HISTORIA DE LOS SILENCIADOS: PUEBLOS INDÍGENAS Y BRASIL COMO CASO DE ESTUDIO	88
--	----

CARLOS BENÍTEZ TRINIDAD

CAPÍTULO 6. ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS INCLUSIVAS EN EDUCACIÓN PRIMARIA: DE SU CONCEPTUALIZACIÓN TEÓRICA A SU PUESTA EN PRÁCTICA	105
---	-----

AIDA SANAHUJA RIBÉS

CAPÍTULO 7. REVISIÓN DE LA PEDAGOGÍA DE LA ALTERIDAD Y DEL APRENDIZAJE-SERVICIO PARA LA INCLUSIÓN Y LA CONSECUCCIÓN DEL DÉCIMO OBJETIVO DE DESARROLLO SOSTENIBLE: REDUCCIÓN DE LAS DESIGUALDADES.....	130
SHEILA PARRA GÓMEZ MARÍA MARAVÉ VIVAS	
CAPÍTULO 8. PLURALISMO EPISTEMOLÓGICO, MODERNIDAD-COLONIALIDAD Y ACCIÓN DIALÓGICA. UNA INVESTIGACIÓN EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA	151
JOSE MARÍA BARROSO TRISTÁN CARLOS BENÍTEZ TRINIDAD	
CAPÍTULO 9. LA HISTORIA DE LA DIVERSIDAD FUNCIONAL EN CÓMIC: UNA HERRAMIENTA EDUCATIVA PARA LA REDUCCIÓN DE DESIGUALDADES (OBJETIVO DIEZ DE LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE)	172
SHEILA PARRA GÓMEZ MARC PALLARÈS PIQUER	
CAPÍTULO 10. PLANETA UAB: EL CAMPUS UNIVERSITARIO COMO DIÁLOGO Y VIAJE AL OTRO.....	192
SANTIAGO TEJEDOR	
CAPÍTULO 11. EL DESARROLLO SOCIOAFECTIVO EN NIÑOS DE 3 A 5 AÑOS DEL MIES Y MINEDUC DEL CANTÓN DE LATACUNGA ECUADOR.....	208
MARÍA FERNANDA CONSTANTE BARRAGÁN LAURA ALONSO DÍAZ MIGUEL VÁSQUEZ CALAHORRANO	
CAPÍTULO 12. EL DISCURSO PEDAGÓGICO SOBRE LA CENTRALIDAD DEL ESTUDIANTE Y SUS IMPLICACIONES FILOSÓFICAS.....	235
ARTIERES ESTEVÃO ROMEIRO	
CAPÍTULO 13. ANÁLISIS BIBLIOMÉTRICO DE PUBLICACIONES EN ESPAÑOL Y EN EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN STEM EN WOS Y SCOPUS.....	254
JUAN-FRANCISCO ÁLVAREZ-HERRERO	
CAPÍTULO 14. ESTEREOTIPOS DEL INVESTIGADOR EDUCATIVO....	273
MA. DOLORES GARCÍA PEREA LETICIA DEL CARMEN RÍOS RODRÍGUEZ	
CAPÍTULO 15. MENORES INFRACTORES EN MADRID CAPITAL: ANÁLISIS DE VARIABLES SOCIOCULTURALES Y SOCIODEMOGRÁFICAS DE LA COMISIÓN DELICTIVA	297
ROCÍO NICOLÁS LÓPEZ	

CAPÍTULO 16. CALIDAD DEL LIDERAZGO EDUCATIVO EN LA DESERCIÓN ESCOLAR.....	317
---	-----

SUSAN NATHALI ESPINOSA TORRES
CONSUELO DEL ROSARIO CAMPOVERDE CHAMBA
TERESA NARCISA LÓPEZ MENDOZA

SECCIÓN B

TITULADA LA EQUIDAD PARA UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD EN ALUMNADO CON NECESIDADES EDUCATIVAS

CAPÍTULO 17. EVALUACIÓN DE CALIDAD Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN ALUMNOS CON ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES	347
--	-----

MARTA CASTILLO SEGURA

CAPÍTULO 18. ESTUDIO PILOTO DE LA VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO DE COMPETENCIAS Y VIRTUDES (CVV).....	370
---	-----

BELÉN OBISPO DÍAZ
JESÚS RODRÍGUEZ BARROSO
JORGE LÓPEZ GONZÁLEZ
PAULA CRESPI

CAPÍTULO 19. LA EVALUACIÓN FORMATIVA EN LENGUAS EXTRANJERAS A TRAVÉS DE <i>EXIT TICKETS</i>	391
---	-----

LUCILA MARÍA PÉREZ FERNÁNDEZ

CAPÍTULO 20. LA APORTACIÓN DE LA EVALUACIÓN EN LAS COMPETENCIAS DE FORMACIÓN PROFESIONAL	410
--	-----

MARÍA ÁNGELES MILLÁN GUTIÉRREZ
JULIÁN ROA GONZÁLEZ
JORGE NIETO ORTIZ

CAPÍTULO 21. MEMORIA Y EDUCACIÓN: DISEÑO Y VALIDACIÓN DE UNA PRUEBA	427
---	-----

MARIA LUISA RICO GÓMEZ
ANA ISABEL PONCE GEA

CAPÍTULO 22. LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN COMO PROPUESTA DIDÁCTICA EN EL DESARROLLO DE PRÁCTICAS EDUCATIVAS INCLUSIVAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR.....	448
---	-----

MARÍA JOSÉ ALCALÁ DEL OLMO FERNÁNDEZ
MARIA JESÚS SANTOS-VILLALBA

CAPÍTULO 23. PROPUESTA DE EVALUACIÓN DEL ALUMNADO DEL MÁSTER EN ASESORÍA JURÍDICO-MERCANTIL A TRAVÉS DE LOS CUESTIONARIOS INICIALES Y FINALES.....	470
--	-----

MARÍA SALOMÉ LORENZO CAMACHO
PATRICIA CIFREDO ORTIZ

CAPÍTULO 24. EXPERIENCIA DE MEJORA EN LA EVALUACIÓN DE LA ASIGNATURA “DERECHO MERCANTIL II”	487
MARÍA SALOMÉ LORENZO CAMACHO FRANCISCO JESÚS MORENO BUENDÍA	
CAPÍTULO 25. LA PERSPECTIVA DEL PROFESORADO EN EL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA	504
M ^a LUZ M. FERNÁNDEZ BLÁZQUEZ	
CAPÍTULO 26. IMPACTO DE LA EVALUACIÓN POR PARES A TRAVÉS DEL TEST RÁPIDO DE RISO-HUDSON	532
INMACULADA BEL OMS ALFREDO JUAN GRAU GRAU AMALIA RODRIGO GONZÁLEZ	
CAPÍTULO 27. O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO COMO ARTICULADOR E INCENTIVADOR DA GESTÃO PARA UMA ESCOLA INCLUSIVA	548
DAISY ECKHARD BONDAN	
CAPÍTULO 28. EDUCACIÓN MUSICAL CON ALUMNADO UNIVERSITARIO CON TRASTORNO ESPECÍFICO DEL APRENDIZAJE	567
JAVIER GONZÁLEZ-MARTÍN MAURICIO RODRÍGUEZ LÓPEZ JUANA MARÍA FERNÁNDEZ CARMONA JUAN RAFAEL MUÑOZ MUÑOZ	
CAPÍTULO 29. TDAH Y SÍNDROME DE ASPERGER EN EDUCACIÓN MUSICAL: ADAPTACIÓN DE MATERIALES DIDÁCTICOS EN LA UNIVERSIDAD	579
MAURICIO RODRÍGUEZ LÓPEZ MACARENA CASTELLARY LÓPEZ JUANA MARÍA FERNÁNDEZ CARMONA	
CAPÍTULO 30. LA EFICACIA DE LA FORMACIÓN DE LOS DOCENTES DURANTE SU ETAPA UNIVERSITARIA PERMITE EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS EN EL AULA	600
TERESA LOURDES MORÁN CALATAYUD	
CAPÍTULO 31. MEJORA DE LA CONVIVENCIA Y DE LA INCLUSIÓN DESDE EL APRENDIZAJE-SERVICIO ENTRE ALUMNADO DE EDUCACIÓN ESPECIAL Y DE INICIACIÓN TÉCNICO-DEPORTIVA: <i>EL JUEGO EN VALORES</i>	616
SHEILA PARRA GÓMEZ EMILIO GRANDE AMAT	

CAPÍTULO 32. DIVERSIDAD FUNCIONAL FÍSICA POR LIMITACIÓN. EN LA MOVILIDAD Y CON DIFERENTES CAPACIDADES DEL ALUMNADO DE MÚSICA EN LA UNIVERSIDAD	639
<p style="margin-left: 40px;">JUANA MARÍA FERNÁNDEZ CARMONA JUAN RAFAEL MUÑOZ MUÑOZ MAURICIO RODRÍGUEZ LÓPEZ MACARENA CASTELLARY LÓPEZ</p>	
CAPÍTULO 33. EL JUEGO SIMBÓLICO EN NIÑOS CON AUTISMO: CARACTERÍSTICAS E INTERVENCIÓN.....	669
<p style="margin-left: 40px;">MARTA CASTILLO SEGURA</p>	
CAPÍTULO 34. REVISIÓN SISTEMÁTICA EN EL ÁMBITO EDUCATIVO: ANÁLISIS DE LA RELACIÓN ENTRE LA CREATIVIDAD Y ASPECTOS NEUROPSICOLÓGICOS CLAVE	685
<p style="margin-left: 40px;">MARÍA JOSÉ CUETOS REVUELTA NATALIA SERRANO AMARILLA BEATRIZ MARCOS SALAS</p>	
CAPÍTULO 35. LA CUESTIÓN DE LA MEDIACIÓN DE HEGEL A ADORNO. DERIVACIÓN PEDAGÓGICO-MUSICAL	711
<p style="margin-left: 40px;">JUAN CARLOS MONTOYA RUBIO</p>	
CAPÍTULO 36. HACIA UN HORIZONTE DE MOVILIDAD URBANA SOSTENIBLE A TRAVÉS DE LA EDUCACIÓN	727
<p style="margin-left: 40px;">JOSEP M^a DALMAU TORRES LAURA APARICIO ANGLÉS ESTHER GARGALLO IBORT</p>	
CAPÍTULO 37. LA LECTURA EN EL BACHILLERATO ECUATORIANO: UNA PROPUESTA DESDE SU LITERARIA	749
<p style="margin-left: 40px;">KATHERINE BELÉN QUINALUISA NARVÁEZ FERNANDO LARA LARA</p>	
CAPÍTULO 38. EDUCACIÓN EN ESPAÑA Y DECOLONIALIDAD ¿UN DIÁLOGO POSIBLE?.....	766
<p style="margin-left: 40px;">CARLOS BENÍTEZ TRINIDAD JOSÉ MARÍA BARROSO TRISTÁN</p>	
CAPÍTULO 39. EL TIEMPO COMO HERRAMIENTA EN LA CONSTRUCCION DE LA ECOLOGIA DE APRENDIZAJE: UN CONCEPTO META-TECNOLOGICO	784
<p style="margin-left: 40px;">CARMEN RAMÍREZ-HURTADO VICTORIA CAVIA-NAYA</p>	

CAPÍTULO 40. COMPETENCIAS DOCENTES, METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA, ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y FORMACIÓN INICIAL DOCENTE EN EDUCACIÓN SUPERIOR: REVISIÓN SISTEMÁTICA	810
MARTA GARCÍA-JIMÉNEZ MARÍA FERNÁNDEZ CABEZAS CRISTINA BORJA TOMÁS MARÍA ASUNCIÓN RÍOS JIMÉNEZ	
CAPÍTULO 41. EDUCACIÓN Y CUIDADO: REFLEXIONES DESDE EL PARADIGMA PEDAGÓGICO IGNACIANO	834
FERNANDO LARA LARA	
CAPÍTULO 42. LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA Y PROFESIONAL COMO TAREA COLECTIVA Y CONTEXTUALIZADA: SU ORGANIZACIÓN EN LA COMUNIDAD VALENCIANA	850
M. PILAR MARTÍNEZ-AGUT ISABEL M. GALLARDO-FERNÁNDEZ EMMA M. ALBERT-MONRÓS	
CAPÍTULO 43. LA FORMACIÓN DE COMPETENCIAS PARA LA EMPLEABILIDAD: ASIGNATURA PENDIENTE EN LA FORMACIÓN JURÍDICA DE PREGRADO	876
AMANDA COLUMBA REAL BELTRÁN	
CAPÍTULO 44. LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA SOCIEDAD CONTEMPORÁNEA	893
M ^ª LUZ M. FERNÁNDEZ BLÁZQUEZ	
CAPÍTULO 45. LA ACCESIBILIDAD DE LA FORMACIÓN EN MARKETING <i>ONLINE</i> , PUBLICIDAD Y COMUNICACIÓN DIGITAL EN ESPAÑA: LA FIJACIÓN DE PRECIOS DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS.....	911
MARICHÉ NAVÍO-NAVARRO	
CAPÍTULO 46. HISTORIA DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA EN LAS ESCUELAS DE LAS MASÍAS DEL SUDESTE DE TERUEL: LA TRANSFORMACIÓN DE UNA SOCIEDAD (1845-1960)	936
ESTEFANÍA MONFORTE GARCÍA VIRGINIA DOMINGO CEBRIÁN EVA MARÍA JIMÉNEZ ANDÚJAR	
CAPÍTULO 47. DOCENTE, PARADIGMAS EDUCATIVOS Y DISPOSITIVOS TECNOLÓGICOS. AYER, HOY Y MAÑANA	955
MA. DOLORES GARCÍA PEREA LETICIA DEL CARMEN RÍOS RODRÍGUEZ	

SECCIÓN C
LA VIOLENCIA ESCOLAR: FACTORES DE RIESGO
Y ESTRATEGIAS PARA SU PREVENCIÓN

CAPÍTULO 48. PROPUESTA DE TALLER EDUCATIVO DIRIGIDO A DOCENTES, PADRES Y MADRES.....	979
NOELIA NAVARRO GÓMEZ NIEVES GUTIÉRREZ ÁNGEL MARÍA DOLORES PÉREZ ESTEBAN RUBÉN TRIGUEROS RAMOS	
CAPÍTULO 49. PREVENIR EL BULLYING EN CENTROS ESCOLARES EUROPEOS. ANÁLISIS DE LA ENCUESTA DEL PROYECTO ERASMUS+ “M(E) Y(OU) SOCIETY”.....	999
FRANCISCO JAVIER CANTOS ALDAZ	
CAPÍTULO 50. FACTORES DE RIESGO QUE INFLUYEN EN EL ACOSO ESCOLAR EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN PRIMARIA: UNA REVISIÓN DE INVESTIGACIONES REALIZADAS EN ESPAÑA. 1027	
ANA CORROTO VANESA SAINZ	
CAPÍTULO 51. VIOLENCIA Y GESTIÓN DE LA CONVIVENCIA EN UNA ESCUELA DE TEMUCO-CHILE: RESULTADOS DEL CUESTIONARIO CENVI.....	1049
FLAVIO MUÑOZ TRONCOSO	
CAPÍTULO 52. LA MEDIACIÓN EN EL ÁMBITO ESCOLAR. ANÁLISIS DEL CASO DE LA ESCOLA INDUSTRIAL DE SABADELL.....	1074
JOSEP MIQUEL PUERTAS SALAS	
CAPÍTULO 53. ANÁLISIS DE ESTEREOTIPOS DE GÉNERO EN LAS PELÍCULAS DE DISNEY Y SU RELACIÓN CON LA VIOLENCIA EN LAS RELACIONES DE PAREJA ADOLESCENTE DESDE UN ENFOQUE METODOLÓGICO MIXTO.....	1096
RACHIDA DALOUH OUNIA	

MEJORA DE LA CONVIVENCIA Y DE LA INCLUSIÓN
DESDE EL APRENDIZAJE-SERVICIO ENTRE
ALUMNADO DE EDUCACIÓN ESPECIAL Y DE
INICIACIÓN TÉCNICO-DEPORTIVA:
EL JUEGO EN VALORES

SHEILA PARRA GÓMEZ
Universitat Jaume I

EMILIO GRANDE AMAT
CEE Penyeta Roja

1. INTRODUCCIÓN

La consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) proyectados en la Agenda 2030 por las Naciones Unidas han puesto fecha al fin del *apartheid educativo* que va a comenzar a materializarse, poco a poco, con el empuje de la nueva ley de educación LOMLOE (España, Cortes Generales, 2020). Y aunque queda pendiente esclarecer cómo se va a dotar a los centros de los recursos necesarios para atender a todo el alumnado, esta meta persigue acabar con la discriminación y exclusión que sufren gran cantidad de jóvenes. Y es que hace solo cuatro años el Comité de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad criticó fuertemente la persistencia a la segregación ejercida en España a este respecto, pues, aunque ha habido una ligera mejora, los datos todavía dejan al país lejos de cumplir los ODS (Alcaraz-García & Arnaiz-Sánchez, 2019).

El proceso no es sencillo ni tendrá lugar de un día para otro, no obstante, son pequeñas acciones como el proyecto que se presenta en este trabajo, las que van a permitir acercar al alumnado de la Educación Especial hacia el de Ordinaria. Ya no se trata de recursos o de la formación del profesorado, elementos esenciales y que también deben quedar

cubiertos, sino que tanto si se camina hacia la total inclusión en las aulas, como si simplemente se persigue un mundo mejor y más solidario, se debe aproximar al estudiantado a experiencias que lo hagan salir de su zona de confort y le hagan vivir en sus propias carnes otras realidades. Y es que “salir de casa te enseña a mirar de otra forma, a pensar de manera distinta, a descentrar tu pensamiento de aquellos lugares objetos y visiones que venían predefinidos con nuestra cultura o tal vez con nuestras anatomías” (Planella-Ribera, 2017, p.19). Asimismo, “mediante la comprensión de nuestra propia experiencia, de nuestros constantes nacimientos y partos, de los acontecimientos que nos han metamorfoseado en otros seres, logramos verdaderamente ascender a la humanidad” (Gómez-Esteban, 2012, p.736).

Con la mirada puesta en los ODS, por un lado, se pretende promover una mejora del objetivo cuatro (Educación de calidad), no solo porque, mediante metodologías activas, se favorece una mejora educativa (con una experiencia motivante y que será permeable en el alumnado), sino porque, apuntando a metas concretas, con estos intercambios se persigue una eliminación de disparidades (meta 4.7), lo que irremediablemente, por otro lado, conduce al otro objetivo marcado: el diez (reducción de desigualdades), al favorecer la inclusión de un colectivo discriminado. Se hace énfasis, concretamente, en las metas 10.2 (potenciar y promover la inclusión social, económica y política de todas las personas, independientemente de su edad, sexo, discapacidad, raza, etnia, origen, religión o situación económica u otra condición) y 10.3 (garantizar la igualdad de oportunidades y reducir la desigualdad de resultados, incluso eliminando las leyes, políticas y prácticas discriminatorias y promoviendo legislaciones, políticas y medidas adecuadas a ese respecto) (Organización de las Naciones Unidas, 2015).

Y es que, aunque lo idóneo es empezar desde la infancia a promover la inclusión, con la universalización (Calderón-Almendros & Rascón-Gómez, 2020) del nivel infantil de los centros ordinarios, no se debe caer en la resignación con las etapas superiores. Nunca es tarde para que tenga lugar la *metamorfosis*. A este respecto, la propuesta que se lanza es la de provocar estos intercambios de alumnado, mediante el Aprendizaje-Servicio (ApS), para favorecer el conocimiento de parte de las

asignaturas y para sembrar entre el estudiantado un sentimiento de ética y compromiso social. En concreto, se presenta a continuación el proyecto titulado *El juego en valores* llevado a cabo en el curso 2019-2020, en el complejo socioeducativo Penyeta Roja.

1.1. CONTEXTUALIZACIÓN

El complejo socioeducativo Penyeta Roja, perteneciente a la Diputació de Castelló de la Plana, se encuentra en la ciudad homónima, en una zona rural (montañosa) próxima al área urbana en su acceso norte. Dentro de las instalaciones se halla:

- El Centro de Educación Especial (CEE) Penyeta Roja y Programas Formativos de Cualificación Básica adaptada (PFCB).
- Colegio-IES Exma. Diputación de Iniciación Técnico-Deportiva (CITD).
- La Residencia de deportistas.
- El Gabinete psicopedagógico autorizado de Diputación de Castellón.
- Servicio sanitario: atención médico-ATS- auxiliar.
- Centro Ocupacional de AFANIAS.

Tanto el CEE como el Centro de Acogida – que ya no está en funcionamiento desde hace dos cursos – fueron inaugurados en el año 1979 con una importante demanda, y con el propósito de facilitar apoyo social y docente a la provincia de Castelló. Durante sus primeras décadas daba respuesta a jóvenes con diversidad funcional y/0 riesgo de exclusión social por causas económicas o de otra índole. Desde que cerrase el Centro de Acogida, el CEE se centra en alumnado con discapacidad y/o con Necesidades Educativas Específicas (NEE).

Actualmente, por lo que respecta al número de aulas, el centro cuenta con: dos clases de Educación Infantil; dos clases de Educación Primaria; dos clases de Educación Secundaria; cuatro clases de Transición a la Vida Adulta (TVA); dos clases de PFCB; dos aulas de apoyo; y un aula de convivencia. Con ellas, dan respuesta a unos 74 estudiantes, siendo la ratio 4-12 por docente (Penyeta Roja). Asimismo, el centro comulga con unos principios que expone en su Proyecto Educativo de

Centro, a saber: integración, participación, motivación, tolerancia, crítica, realismo e innovación.

Por lo que respecta al CITD, su año de fundación se ubica en el curso 1986-1987, arrancando con 45 estudiantes seleccionados de entre 90 niños y niñas de Castelló de los cursos 6º y 7º de Enseñanza General Básica. Durante ese primer curso, el alumnado solo acudía al centro a entrenar, pero continuaba cursando su formación académica en sus centros de origen. No obstante, a partir del siguiente curso, se comenzó a realizar en las instalaciones tanto lo académico como lo deportivo (Penyeta Roja).

El CITD cuenta con los niveles de: Primaria (dos grupos de quinto y dos grupos de sexto) y Secundaria (dos grupos de cada curso de la Educación Secundaria Obligatoria: primero, segundo, tercero y cuarto). Por lo que respecta a las instalaciones, el centro consta de un edificio con planta baja y dos pisos para las clases, mientras que a nivel deportivo cuenta con: una pista de atletismo de 300 m de cuerda con 6 carriles que tiene habilitadas dos fosas de salto, una zona de lanzamiento de peso, una jaula de lanzamientos y una zona de salto de altura; una piscina descubierta de 16 x 8 m.; dos pistas polideportivas de 20 x 40m.; un frontón; una sala multiusos de 500 m²; y un gimnasio de 50 m² equipado con máquinas de musculación (Penyeta Roja).

1.2. EL PROYECTO

El proyecto llevado a cabo, mediante la metodología ApS, en la que se profundizará en el apartado tres, se tituló *El juego en valores*. Se eligió esta inscripción porque la asignatura que se trabajaba por parte del grupo emisor del servicio era la de Valores, y el proyecto consistía en el planteamiento de juegos hacia el grupo receptor. Así pues, el proyecto tuvo lugar durante el curso 2019-2020, concretamente los miércoles de 12 a 13h. puesto que era cuando tenía lugar la asignatura antecedida y era a la hora que los estudiantes del CEE estaban en el patio.

El alumnado que emitía el servicio eran 20 alumnos y alumnas de 5º de Primaria del CITD, entre 10 y 11 años. Los receptores de este fueron 14 jóvenes con NEE del grupo de TVA, con edades entre 15 y 16 años.

Se tuvo en cuenta durante el proyecto la filosofía de valores educativos como: la humildad, la responsabilidad, el compañerismo, la honestidad, la tolerancia, la gratitud, el compromiso y la generosidad. No obstante, aunque la asignatura era sobre valores, al ser el profesorado de Educación Física, tanto en un centro como en el otro, también se pusieron en el punto de mira aspectos atléticos y de la salud física.

FIGURA 1. *Plantilla para el alumnado de Primaria.*

NOMBRE DEL JUEGO:	TIPO DE JUEGO:
OBJETIVO:	
MATERIAL:	CICLO:
DESARROLLO:	GRÁFICA:

Cada miércoles, por parejas, el alumnado de 5º de Primaria llevaba un juego preparado – reflejado en una plantilla que se le daba para tal fin (Figura 1) – para ponerlo en práctica con el grupo de TVA. Se llevaron a cabo juegos como: el pañuelo, la bomba, atrapa la cola, balón prisionero, etc. A la hora de abordar el tema de ApS se acabará de definir en qué consistió el proyecto.

2. OBJETIVOS

En primer lugar, cabe resaltar los objetivos concretos de la presente comunicación que no son otros que aportar relevancia a los intercambios,

mediante el ApS, para la inclusión y la aceptación de la diferencia. Desde este prisma, la pregunta de investigación de la que se parte es: *¿puede el ApS contribuir a la mejora de los ODS al aplicarlo entre alumnado de especial y de ordinaria?* Así, el objetivo principal es comprobar si los resultados del proyecto indican que ha habido un acercamiento real entre los dos grupos, de manera que se han fomentado valores de paz, solidaridad y empatía.

Con el fin de comprender mejor el contexto, se plantea realizar una revisión histórica de la evolución de la Educación Especial. Por lo tanto, a este respecto, el objetivo es entender el punto en el que se encuentra el país y en qué se basa. Por su parte, el proyecto *El juego en valores* en sí partía de unas necesidades y con unos objetivos concretos que se detallan a continuación.

2.1. OBJETIVOS DEL PROYECTO *EL JUEGO EN VALORES*

Debido a las características particulares del complejo socioeducativo ya presentadas, el proyecto surge del ánimo de aunar al alumnado de sendos centros, CEE y CITD, puesto que, aunque comparten instalaciones y nombre, parecían totalmente alienados el uno del otro. Específicamente, hubo una necesidad que propició el diseño del mismo, y esta fue el nivel de conflictividad en los patios del CEE, que resultaban largos y el alumnado acababa a menudo teniendo enfrentamientos.

De este modo, y resumidamente, se propusieron los siguientes objetivos a la hora de realizar el proyecto:

- Dinamizar los patios del CEE, mediante los juegos.
- Fomentar la tolerancia y respeto hacia los compañeros y las compañeras de ambos centros educativos.
- Mejorar y practicar la actividad física de una forma diferente a lo que a lo que normalmente realizan en sus colegios.
- Fomentar el desarrollo físico, cognitivo, social y emocional de todo el alumnado.
- Motivar al alumnado en la realización de actividades deportivas, para crear hábitos saludables.

- Promover las habilidades interpersonales eficaces entre el alumnado.
- Desarrollar las habilidades motoras necesarias para participar con éxito en las diferentes actividades físicas que se presentan.
- Comprender y valorar los efectos que tiene la actividad deportiva sobre la salud individual y colectiva mediante los juegos.

3. METODOLOGÍA

Como se anuncia ya en el título y se ha venido indicando la metodología llevada a cabo en el proyecto con el alumnado fue la del ApS, que se define a continuación. No obstante, dentro de este trabajo se debe mencionar la *metodología interpretativa-comprensiva* (Ortiz, 2015), producida por la revisión bibliográfica, y es que esta concede una información que, comparada entre sí y luego reflexionada, ofrece unas conclusiones, aproxima a comprender realidades y su progreso. A este respecto, se indagó en distintas fuentes terciarias sobre la evolución de la Educación Especial, esto es, de la enseñanza de las personas con NEE, para ofrecer un resumen propio. Además, se hizo otro tanto con aquella información buscada como, por ejemplo, la de la contextualización.

Por último, y para poder aportar los resultados y conclusiones del proyecto, el profesorado lleva a cabo una *observación no participante*, en el que analiza la “vivencia de las experiencias” por parte del alumnado, para así poder comprender su empatía, sus emociones, sus acercamientos, sus miedos... De este modo, se acaba construyendo una “imagen global” de la experiencia (Ballestín-González & Rodríguez-Feijóo, 2018) y ofrecer, también tras una deliberación, una exégesis.

3.1. APRENDIZAJE-SERVICIO

Aunque de forma concisa, puesto que el propósito de este trabajo no es el de profundizar en la teoría que envuelve a esta metodología, sí se quiere ofrecer una definición consensuada para seguir presentando el proyecto de forma coherente y comprensible. Así pues, y aunque sea complicado intentar definir una práctica que cuenta, según Mayor-Paredes (2020), con más de 147 nociones distintas, se apunta a que:

El aprendizaje-servicio es una experiencia educativa curricular en la que los estudiantes: a) participan en un servicio organizado que cumple con unas necesidades identificadas por la comunidad y b) reflexionan sobre el servicio, de tal manera que se promueve un conocimiento más amplio de la materia y un mayor sentido de responsabilidad cívica (Bringle & Hatcher, 1995, p.112).

Hay una serie de *ingredientes pedagógicos* (Mayor-Paredes, 2020) para llevar a cabo un correcto ApS, y esto son: 1) el alumnado debe vivir una *experiencia* real; 2) tiene que haber *contenidos* relacionados con la materia en la que se inserta; 3) debe haber tiempo para la *reflexión* puesto que se cree vital tanto para que el alumnado absorba el contenido de la asignatura como para que su sensibilidad aflore; y 4) es necesaria la *evaluación* como herramienta de aprendizaje.

Por otra parte, el binomio ApS-Educación Física, cuenta ya con una dilatada evidencia en la que se han ido desarrollando propuestas en clave sociocrítica, a través de las que “transformar y combatir determinadas desigualdades sociales y políticas” (Chiva-Bartoll & Fernández-Río, 2021, p.228). Así, se enlazan con las materias del ámbito motriz algunos problemas sociales con el fin de erigir a un alumnado activista. En este sentido, se ayuda a “impulsar y fortalecer el conocimiento, la comprensión, la sensibilidad y el compromiso en relación con los ODS. De lo que puede concluirse que el ApS ayuda a formar profesionales socialmente críticos y avanzar hacia un desarrollo sostenible” (Maravé-Vivas et al., 2021, p.540).

Aunque existen cuatro modalidades de ApS (Billig, 2000; Furco, 1996, 2002): servicio *directo* (cuando hay contacto físico entre el grupo emisor y el grupo receptor); servicio indirecto (sin contacto); de *investigación* (en el ámbito AFD va en relación con el currículum y de hacerlo accesible a colectivos en riesgo de inclusión); y de *denuncia* (creando campañas de denuncia y sensibilización social); por lo que respecta al presente proyecto se optó con la modalidad de servicio directo, ya que el alumnado de los dos centros, como se ha indicado, estuvo reunido presencialmente cada miércoles.

3.1.1 Fases del proyecto

Se suelen recomendar, para un desarrollo adecuado, tres fases en los proyectos de ApS (Chiva-Bartoll & Fernández-Río, 2021):

- Preparación y diagnóstico: es cuando se plantean la motivación y las necesidades; se analiza la situación y se concreta la vinculación curricular.
- Planificación y ejecución: en esta etapa se concretan las labores a realizar y tienen lugar ordenadamente.
- Evaluación, reconocimiento y celebración final: en la última fase se analizan los datos, se reflexiona, y se evalúa.

Aplicado al proyecto *El juego de los valores*, la temporalidad total, que abarcó todo el curso 2019-2020, se inició con esa primera fase de preparación, en la que, partiendo de las necesidades (dinamizar patios y aproximar alumnados) se establecieron las primeras reuniones entre el profesorado de sendos centros. Se hace el diagnóstico y se escoge a uno de los grupos de 5º de Primaria, y en concreto, la asignatura de Valores para, además de trabajar los contenidos de la materia, complementar el proyecto con las actividades físicas y lúdicas, puesto que además de beneficioso para los dos grupos, es el ámbito que el profesorado domina.

FIGURA 2. Imagen del alumnado al inicio del proceso.



Fuente: Profesorado del proyecto. Elaboración propia.

Seguidamente, en la segunda etapa, ya con la asignatura y el grupo emisor claro, se prepara la actividad a llevar a cabo. Se plantea la metodología de ApS ya descrita, por su reconocida efectividad y por la posibilidad de combinar contenido curricular y servicio a la comunidad, en este caso derivada de la conflictividad de los patios del CEE. Así pues, el proyecto es presentado al alumnado (Figura 2), y es ejecutado los miércoles en el horario de la asignatura de Valores. Tras cada juego, que expone y lleva a cabo el grupo emisor por parejas (cada miércoles una), cada estudiante realiza una autoevaluación de la ejecución. A su vez, el profesorado observa y evalúa la presentación, la explicación y el desarrollo del juego de cada pareja.

En último lugar, en la tercera fase, ya acabado el proyecto, los grupos exponen sus impresiones y reflexiones sobre el mismo. Por otra parte, el profesorado analiza las autoevaluaciones y las evaluaciones para puntuar la materia. Finalmente, se valora toda la información obtenida mediante la observación, tanto por parte del profesorado del CITD como por parte del CEE.

4. RESULTADOS

En este apartado, se expone primeramente el resultado de una indagación bibliográfica sobre la evolución del tratamiento hacia las personas con diversidad funcional y/o NEE en el aula puesto que, a modo de contextualización se cree que puede ser enriquecedor para la comprensión de la necesidad de incluir (no integrar). Posteriormente, se describen los resultados del proyecto llevado a cabo.

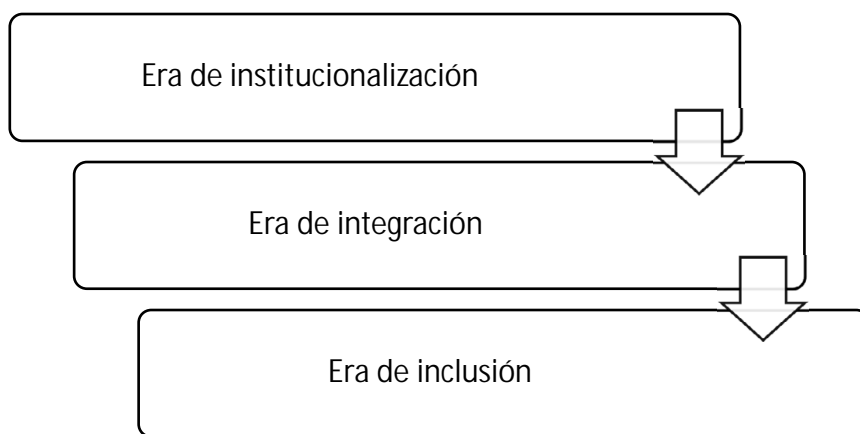
4.1. DE LA INSTITUCIONALIZACIÓN A LA INCLUSIÓN

Para dar mayor contexto al presente trabajo se ha querido revisar la evolución de la presencia de las NEE en el aula en su proceso histórico, o lo que es lo mismo la evolución de la Educación Especial. En dicho sumario se encuentran tres etapas (Figura 3), a contar desde el siglo XIX. Con anterioridad a dicho momento, solo se educaba a personas ciegas y sordas de forma más extendida.

De forma pionera, se demostró ya en el siglo XVI que personas que hasta entonces era impensable que recibieran educación, lo lograran y con éxito. Algunos ejemplos de estas prácticas los llevaron a cabo: Ponce de León, Juan Pablo de Bonet, el abad de l'Épée y Valentín Hüay (Vergara, 2002; Arnaiz-Sánchez, 2003). En concreto, Ponce de León logró que un grupo de personas sordas hablara, leyera y escribiera (Arnaiz, 2003).

La obligatoriedad de la educación, que surgió a mediados del siglo XIX, es la etapa denominada “era de la institucionalización” (Arnaiz-Sánchez, 2003). Esta fase – además de a la segregación o *apartheid educativo*, como lo llama Romañach-Cabrero (2012) – hace referencia al hecho de ingresar en: instituciones, donde vivían recluidas toda su vida, práctica que se ha seguido perpetuando en la historia reciente, como se ha visto en la persona de Paul Hunt, y en otros muchos (Muñiz, 2019); o a centros especializados destinados a las etiquetas *infinitas* (Arnaiz-Sánchez, 2003).

FIGURA 3. Evolución de la enseñanza de las personas con necesidades educativas específicas.



Fuente: elaboración propia.

La sociedad, bajo esta era, se guiaba por dos actitudes: la de la caridad y ayuda (heredada de la Edad Media con el auge del cristianismo), o la de considerar a las personas con diversidad funcional un “peligro”. Así, el recluirlas, se hacía, en primer lugar “por su propio bien” (Arnaiz-

Sánchez, 2003, p. 45). Esta concepción vino favorecida por el *darwinismo social*, cuyas teorías, como la de Goddard, incluso llegaron a relacionar deficiencia con delincuencia y otros actos impíos (Arnaiz, 2003; Pfeiffer, 2008).

A lo largo de estas primeras décadas de Educación Especial, se fueron desarrollando unos modelos subyacentes bajo los que fueron trabajando en los centros especializados. Cada uno apareció detrás del anterior como fórmula de mejora. El primero fue el *modelo médico* en el que la persona con diversidad funcional era vista como un “enfermo” y recibía un “tratamiento”. El segundo fue el *modelo psicológico*, en el que se introdujeron las pruebas psicométricas, como la de Binet y Simon – para, posteriormente, ajustar el aprendizaje ordinario en aquellos casos que era posible –. El tercero fue el *modelo conductista*, que pretendía el éxito en el aprendizaje y eliminar los malos comportamientos, por lo que basó sus técnicas en la “modificación de conductas”. El cuarto fue el *modelo cognitivo*, que dejó a un lado los logros concretos, para centrarse en los procesos cognitivos de toda la actividad de aprendizaje (Arnaiz-Sánchez, 2003). A estos cuatro modelos, se les uniría posteriormente, de la mano de las NEE, el *modelo constructivista/holista* – en el que se basan las actuales leyes en educación de España– y que al seguir los principios de la “teoría estructuralista, constructivista e ideas holista”, como su nombre nos indica, se basa en las siguientes premisas: “transformaciones autorregulatorias”, la experiencia debe ser aprendida, aprendizaje visto como algo “relativo, personal, universal y cultural”, aprendizaje cooperativo, creación de nuevos significados, el holismo que quita hierro a las limitaciones del desarrollo y se centra en los afectos, la intuición, etc. (Arnaiz-Sánchez, 2003, p. 97-98).

Se cree que tardó mucho en apartarse la “era institucional” debido a una serie de causas: pervivencia de referentes culturales negativos sobre la diversidad funcional, el uso extendido de test psicométricos, la eugenesia, las dos Guerras Mundiales y la Gran Depresión de los años 30, etc. (Arnaiz-Sánchez, 2003). No obstante, quizá solo sean conjeturas, puesto que, por ejemplo, como señala Pfeiffer (2008) muchos prejuicios se mantienen en Estados Unidos, a pesar de que fue el país donde se originó la lucha por los derechos civiles.

En cualquier caso, en España no fue hasta el año 1985 cuando comenzó la “era de normalización” en la enseñanza. Esta nueva fase se apoyaba en el “principio de normalización”, que encuentra su origen en los países escandinavos (Suecia y Dinamarca, principalmente), y que supone el primer intento de “integrar” al alumnado con diversidad funcional en los centros ordinarios. El principio de normalización vino ensartado en una ideología surgida de las revueltas por los derechos civiles americanas de los años 60, y refiere “al derecho que tienen todos los ciudadanos, sean cuales sean sus características o diferencias personales, de disfrutar de los circuitos normales de bienestar social” (Illán-Romeu & Arnaiz-Sánchez, 1996).

El siguiente paso se dio con el “principio de integración” que, además de querer borrar las etiquetas, se definía como lo opuesto a segregar. Con él se puso el foco en el entorno, no en el individuo. La ironía del sistema es señalar al alumnado *deficitario*, cuando el que es incapaz de dar acogida a todo el alumnado es el propio sistema. Hay dos obstáculos tradicionales que han dificultado la integración: por un lado, y debido a esa incapacidad de poder responder a todo el alumnado, se ha tendido a la clasificación y etiquetado, dividiéndolos por grupos heterogéneos para “hacer más fácil, más racional y más eficaz la labor del maestro” (Illán-Romeu & Arnaiz-Sánchez, 1996, p.19); y por otro lado, la especialización como base para la educación, en la que dichos grupos eran divididos en exceso: personas ciegas, personas con discapacidad motora, personas con multidiscapacidad, y un eterno etcétera. Precisamente, esto es lo que causó en el origen la era de la institucionalización o era de las escuelas especiales (Illán-Romeu & Arnaiz-Sánchez, 1996), ya mencionada.

Se lanzó entonces, en el año 1978, el *Informe Warnock* realizado en el Reino Unido, y es que tanto allí como en Italia, se había empezado el proceso de integración desde los años 70, lo que llevó incluso a Italia a suprimir los centros de Educación Especial (Arnaiz-Sánchez, 2003). Dicho informe fue muy innovador al solicitar la “abolición” de las deficiencias y solicitar el acuñamiento de las NEE para cada caso (Arnaiz-Sánchez, 2003). Este término englobaba ya no solo a personas con diversidad funcional, sino que, se refería también a dificultad en materias

concretas, “lentitud en la comprensión lectora, los problemas en el lenguaje, los trastornos emocionales y de conducta, el abandono escolar, el aislamiento social, etc.” (González-González, 2003, p. 23).

No obstante, en los años 90, debido al desencanto por cómo estaba sucediendo la “integración” surgen los movimientos que defienden la “inclusión” (Arnaiz-Sánchez, 2003). Se diferencia la integración de la inclusión, siendo la primera una mera normalización de la vida de las personas con NEE, y la segunda la puesta en valor de la diversidad. Urge fomentar una pedagogía de la diferencia, así como “eliminar las relaciones capitalistas de explotación”, centrar la mejora en los centros de enseñanza, y hacer desaparecer los obstáculos (Calderón-Almendros, 2014). Se defiende, entonces, un nuevo concepto que supere el de las NEE, y es el de *las barreras al aprendizaje y la participación* (Echeita-Sarrionandia, 2002; Calderón-Almendros, 2014), puesto que cree que, si no se sigue ese camino, las barreras serían siempre recurrentes. Así, con la integración se adaptaba la enseñanza al alumnado con NEE, pero con la inclusión el foco está puesto en las barreras no en la persona. Asimismo, se dice que con la integración las diferencias se aceptan, mientras que con la inclusión se acogen. No se adapta el currículum, sino que se adecúa.

En España, la ley de obligatoriedad de educación – la Ley Moyano de 1857 – no se hizo efectiva de forma inmediata, sino que, sufrió todo un proceso hasta el comienzo del siglo XX. Si bien con ejemplos como Ponce de León España había sido pionera, en el siglo XX el país quedó lastrado por el paternalismo (Gómez-Bernal, 2016) y una visión supersticiosa.

Aunque la ley surgió en 1857, el proceso despierta en 1923 con la primera ley que hablaba de “retrasados mentales”, momento en que empieza a tener más visibilidad el colectivo a nivel legislativo. En los años 50, aparece el Patronato Nacional de Educación Nacional Anormal, que dos años más tarde, modificó su nombre por el de Patronato Nacional de Educación Especial, y en 1978 por el de Real Patronato de Educación y Atención a Deficientes (Illán-Romeu & Arnaiz-Sánchez, 1996; Arnaiz-Sánchez, 2003).

A pesar de los intentos previos – la ley de 1970, que defendía la escolarización en centros especiales “solo cuando fuera necesario” –, no fue hasta el año 1985, con el Real Decreto 334/1985, de Ordenación de la Educación Especial, y con la orden ministerial de 20 de marzo, sobre la “Planificación de la Educación Especial y Experimentación de la Integración Escolar” (Arnaiz-Sánchez, 2003), cuando empezó realmente en España el proceso de integración, que encontró en el año 1990 el punto culmen al incluirlo la LOGSE, inspirado en el *Informe Warnock* ya mencionado (Arnaiz-Sánchez, 2003).

Hace unos años, como se mencionó en la introducción, Alcaraz-García y Arnaiz-Sánchez (2019) llevaron a cabo una investigación con los datos del Instituto Nacional de Estadística (INE) desde el curso 2006-2007 hasta el de 2016-2017, con el fin de descubrir si, tras la evaluación negativa de Naciones Unidas en 2017 se podía aportar algún dato alentador al respecto.

La conclusión general de dicho trabajo supuso una mejora en las cifras, es decir, en esos diez años, el porcentaje de alumnado integrado había aumentado en las aulas ordinarias. Y es que el 83,2% de alumnado con NEE se encontraba en el curso 2016-2017 matriculado en centros ordinarios, frente al 78,5% de cinco cursos atrás, lo que implica el aumento de un 5,99% (también reseñable es que había crecido la cifra en sí de los casos, con un incremento del 42,1%) (Alcaraz-García & Arnaiz-Sánchez, 2019).

TABLA 1. Alumnado con NEE matriculado en centros ordinarios.

Curso 2011-2012 (%)	Curso 2016-2017 (%)	Tasa de variación (%)
60,4	89,4	48,01

Fuente: elaboración propia con los datos aportados por Alcaraz-García & Arnaiz-Sánchez, 2019.

En la Comunidad Valencia, concretamente, la tasa de variación de esos cursos fue del 48,01% (Tabla 1), situándola entre las comunidades que se mantienen en valores positivos y superiores a la media. Siguiendo

esta línea, aquel alumnado con NEE matriculado en centros de Educación Especial ofreció una cifra en negativo (-12,5%) entre esos mismos cursos (Tabla 2), situándose como la que más ha cumplido con el proceso, solo superada por Cataluña (con el -14,75%) (Alcaraz-García & Arnaiz-Sánchez, 2019, p. 306-308).

TABLA 2. Alumnado con NEE matriculado en centros ordinarios.

Curso 2011-2012 (%)	Curso 2016-2017 (%)	Tasa de variación (%)
0,40	0,35	-12,50

Fuente: elaboración propia con los datos aportados por Alcaraz-García & Arnaiz-Sánchez, 2019.

En definitiva, estos datos, además de reforzar la idea de que ha habido una evolución favorable hacia la inclusión, demuestran que la Comunidad Valenciana – en la que se ubica el centro del proyecto aquí presentado – lo ha hecho a la cabeza, por lo que, dentro del recorrido que aún resta, se puede decir que – gracias al gasto público, a la situación geográfica y al nivel económico, cultural y laboral de cada comunidad – Castelló de la Plana se encuentra más cerca de la consecución de los ODS en este sentido. Con todo, lejos de datos cuantitativos, de lo que se trata es de que la inclusión se haga respetando las necesidades del alumnado, no dando un paso atrás en derechos, recursos y dignidad del mismo.

4.2. RESULTADOS DE *EL JUEGO EN VALORES*

Pasando ya a exponer los resultados obtenidos en la aplicación del proyecto *El juego en valores*, cabe destacar la parte positiva observada, tanto desde la autoevaluación realizada por el alumnado emisor, como la evaluación llevada a cabo por el profesorado, que refleja que mejoró la actividad física, cognitiva y social del alumnado, y es que se fomentó el desarrollo físico, cognitivo, social y emocional.

FIGURA 4. Imagen del alumnado al inicio del proceso.



Fuente: Profesorado del proyecto. Elaboración propia.

Fue una propuesta muy motivante, para el alumnado de sendos grupos. No solo se les ofrecía la posibilidad de vivir los contenidos de la asignatura de forma activa y sensible, sino que se les brindaba la oportunidad de conocer a un grupo de personas con las que no se habían relacionado. Asimismo, el otro grupo, además de sentir curiosidad por conocer al otro estudiantado y de realizar los juegos, llegaron a demandar ser ellos y ellas los que propusieran el ejercicio al grupo emisor.

Por todo ello, hubo una significativa mejora vínculos interpersonales y sociales tanto entre un grupo y otro, como dentro del propio grupo al que pertenecían. A este respecto, la observación realizada desde el CEE apreció la desaparición de conflictos y problemas de conducta en los patios, que era la principal necesidad, por esta parte. El hecho de motivar y alentar al alumnado de forma activa, como ya se ha dicho, emancipó y fue gran fuente de inspiración para los y las jóvenes.

Antes las dificultades encontradas, que las hubo, se requirió adaptaciones a los juegos para poder realizarlos. De hecho, algunos juegos no se pudieron ejecutar porque no se adaptaban a sus capacidades. Esto lo que provocó es la reflexión por parte del grupo emisor, a la hora de

pensar sus juegos se tenían que plantear realidades que les eran desconocidas. Se debe tener en cuenta que el grupo del CITD está compuesto por jóvenes de una élite deportiva que, a menudo, tiene valores muy ambiciosos y competitivos. No obstante, en una experiencia como esta, se topan de lleno con un mundo que desconocen y que, fomenta su empatía, tolerancia y simpatía.

5. DISCUSIÓN

En este punto, atendiendo a los objetivos marcados, se procede, por un lado, a identificar aquellas metas alcanzadas del proyecto llevado a cabo, y por otro, señalar los objetivos propuestos para el presente escrito. Principalmente, como ya se ha indicado, gracias a la aplicación del proyecto se logró dinamizar los patios del CEE, es decir, se eliminó la conflictividad en el alumnado de TVA.

Asimismo, se logró el acercamiento y la cohesión entre los grupos de ambos centros, que generalmente viven alienados los unos de los otros. El dato curioso lo aportan las mismas imágenes adjuntadas en el presente documento. Así pues, mientras que al inicio del proyecto (Figura 2) el alumnado del CITD se colocaba alejado del otro, poco a poco, se produce la unión y se acaban tomando fotografías de los grupos totalmente conectados y cohesionados (Figuras 4 y 5).

Al escoger el juego como medio para llevar a cabo el proyecto, de forma transversal, se motiva al alumnado en la realización de actividades deportivas, para crear hábitos saludables. Además, en efecto, practican la actividad física de una forma distinta a la habitual en el colegio.

Para el grupo del CEE, la fuerte motivación que supuso participar hizo que desarrollasen sus habilidades motoras al máximo para participar con éxito en las diferentes actividades físicas que se les proponían. Aunque, evidentemente, como ya se ha dicho hubo alguna en las que algunos no pudieron de forma puntual.

FIGURA 5. Imagen del alumnado al inicio del proceso.



Fuente: Profesorado del proyecto. Elaboración propia.

Ingrediente vital en el ApS, durante el proyecto hubo momentos para reflexionar sobre el aprendizaje realizado por parte del CITD. Sobre todo, antes de llevar a cabo su autoevaluación el alumnado, cumplimentando su ficha, analizaba el desarrollo del juego, y apreciaba aquellos elementos que habían podido fallar y cuáles habían sido especialmente positivos.

En definitiva, de las reflexiones de la observación se establece lo idónea que ha sido la práctica, por un lado, por los efectos que tiene la actividad deportiva sobre la salud individual y colectiva, y por otro, por su capacidad de favorecer las habilidades interpersonales entre el alumnado de los dos grupos. Sin olvidar que fue una práctica perfecta para la permeabilidad del contenido curricular.

6. CONCLUSIONES

Para acabar, de forma complementaria a lo que se acaba de exponer en el apartado anterior, se busca responder aquí a la pregunta principal planteada para el presente trabajo. Así pues, ¿puede el ApS contribuir a la mejora de los ODS al aplicarlo entre alumnado de especial y de ordinaria? En efecto, el acercamiento entre los dos grupos, esa mejora de las relaciones interpersonales es una vía idónea para favorecer las metas señaladas dentro de los ODS.

Es difícil saber si se alcanzará el objetivo final de la Agenda 2030, en el que desaparezca la segregación completamente y el acceso a la educación se haga de forma igualitaria, pero sin ninguna duda, proyectos como el presente en el que, mediante el juego se puede aproximar a grupos de los dos sistemas educativos, son la fórmula necesaria para favorecer la inclusión, aunque sea de forma intermitente. Dando a conocer al colectivo, se sitúa al mismo en el mapa del otro grupo. Lo que no es concebible es que, a lo largo de toda su educación formal el alumnado de cualquier CEE se encuentre excluido y se pretenda insertarlo en sociedad en la vida adulta, no porque no cuente con las habilidades necesarias, sino porque se requiere de una pedagogía de la diferencia que haga que la sociedad sí tenga la capacidad de acoger a esa persona como merece, como a un ciudadano o ciudadana más. En igualdad de condiciones. “Si separas en la escuela, separas para la vida entera” (testimonio de una madre en Calderón-Almendros & Rascón-Gómez, 2020).

En concreto, este proyecto aproximaba el colectivo a un grupo de estudiantes de un CITD, que como se ha señalado suele ser un alumnado muy competitivo. Una experiencia como la presentada hace que se percaten de que a veces lo importante no es llegar el primero, sino llegar.

En definitiva, y retomando los objetivos marcados del proyecto, durante los patios del CEE se eliminaron los conflictos. Siguiendo la premisa del ApS, el alumnado del CITD ha fortalecido sus valores de una forma lúdica y recreativa gracias al juego, meta de la asignatura seleccionada. Asimismo, se establecieron gran cantidad de relaciones positivas

interpersonales y sociales entre los dos grupos. Por todo ello, se continúa trabajando en los cursos posteriores, y en otras modalidades.

Con todo, se señalan ciertas posibilidades de mejora para futuros proyectos, como, por ejemplo: dejar presentar y explicar los juegos al alumnado del CEE, así como darles la posibilidad de dinamizar sus propios patios. Asimismo, se plantea el uso de un diario o portafolio para recoger más información por parte del alumnado.

7. REFERENCIAS

- Alcaraz-García, S. & Arnaiz-Sánchez, P. (2019). La escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales en España: un estudio longitudinal. *Revista Colombiana de Educación* (78), 299-320.
- Arnaiz-Sánchez, P. (2003). *Educación Inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Ballestín-González, B. & Fàbregues-Feijoó, S. (2018). *La práctica de la investigación cualitativa en ciencias sociales y de la educación*. Barcelona: Editorial UOC.
- Billig, S. H. (2000). Research on K-12 school-based service-learning: the evidence builds. *Phi Delta Kappan*, 81(9), 658-664.
- Bringle, R. & Hatcher, J. (1995). A service learning curriculum for faculty. *The Michigan Journal of Community Service-Learning*, 2, 112-122.
- Calderón-Almendros, I. (2014). *Educación y esperanza en las fronteras de la discapacidad: estudio de caso único sobre la construcción creativa de la identidad*. Madrid: CERMI, Cinca.
- Calderón-Almendros, I. & Rascón-Gómez, M.T. (coords.). (2020). *Análisis y propuestas para una nueva Ley Educativa. Conversaciones de la ciudadanía sobre la escuela inclusiva*. Barcelona: Ediciones Octaedro, S.L.
- Chiva-Bartoll, Ò. & Fernández-Río, J. (2021). Aprendizaje-Servicio, en: Pérez-Pueyo, Á. Hortigüela-Alcalá, D. & Fernández-Río, J. (2021). *Los modelos pedagógicos en Educación Física: qué, cómo, por qué y para qué*. León: Universidad de León. pp. 227-242.
- Echeita-Sarrionandia, G. (2002). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.

- España, Cortes Generales. (2020). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (RCL 2018\1629). Boletín Oficial del Estado, BOE-A-2020-17264. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Furco, A. (1996). Service-learning: a balanced approach to experiential education. Expanding Boundaries: service and learning. (B. Taylor & Corporation for National Service, Eds.), Corporation for National Service, Washington (DC), 2-6.
- Furco, A. (2002). Is service-learning really better than community service? A study of high school service program outcomes, en: Furco, A. & Billig, S. H. (Eds.). Service-learning: The essence of the pedagogy (Vol. 1, pp. 23-50). Greenwich, CT., Estados Unidos.
- Gómez Bernal, V. (2016). La discapacidad organizada: antecedentes y trayectorias del movimiento de personas con discapacidad. Universidad de Cádiz. Historia Actual Online (39) 39-52.
- Gómez-Esteban, J.H. (2012). Pedagogía de la metamorfosis. magis, Revista Internacional de Investigación en Educación, 4 (9), 725-740.
- González-González, E. (2003). La Educación Especial: concepto y datos históricos. 19-60. En González González, E. (coord.) (2003). Necesidades Educativas Específicas. Intervención Psicoeducativa. Madrid: Editorial CCS.
- Illán-Romeu, N. & Arnaiz-Sánchez, P. (1996). La evolución histórica de la Educación Especial. Antecedentes y situación actual, en: Illán-Romeu, N. (coord.). Didáctica y organización en Educación Especial [pp.13-43]. Archidona (Málaga): Ediciones Aljibe.
- Maravé-Vivas, M. Santágueda-Villanueva, M. Pallarès-Piquer, M. & Chiva-Bartoll, Ò. (2021). Contribuciones al desarrollo del ODS de mejora de la calidad educativa mediante el Aprendizaje-Servicio desde la didáctica de la expresión corporal, en: Pallarès-Piquer, M. Gil-Quintana, J. & Santiesteban-Espejo, A. (Coords.). (2021). Docencia, ciencia y humanidades: hacia una enseñanza integral en la universidad del siglo XXI. Madrid: Dykinson, S.L. pp.535-551.
- Mayor-Paredes, D. (2020). El Aprendizaje-Servicio en el ámbito universitario, en: Mayor-Paredes, D. Fernández-Torres, M. & Andrés-Romero, M.P. (Eds.). (2020). Teoría y práctica del Aprendizaje-Servicio en la Universidad. El Ejido: Escobar Impresiones S.L. Editorial Universidad de Almería.
- Muñiz Alejandro, E. (2019). Historia de la Discapacidad. Polonia. Independently published.

- Organización de las Naciones Unidas. (2015). Objetivos de Desarrollo Sostenible. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>
- Penyeta Roja. (2021). Complejo Socioeducativo Penyeta Roja. <https://penyetaoja.dipc.es/es/>
- Pfeiffer, D. (2008). Eugenesia y discriminación en el ámbito de la discapacidad. 86-104. En Barton, L. (2008). Superar las barreras de la discapacidad. Madrid: Ediciones Morata S.L.
- Planella-Ribera, J. (2017). Pedagogías sensibles. Sabores y saberes del cuerpo y la educación. Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Ortiz-Ocaña, A. (2015). Enfoques y métodos de investigación en las ciencias sociales. Bogotá: Ediciones de la U.
- Romañach-Cabrero, J. (2012). Ética y derechos en la práctica diaria de la atención a la dependencia: autonomía moral vs. Autonomía física, en Pié Balaguer, A. (coord.) (2012). Deconstruyendo la dependencia: propuestas para una vida independiente. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya (UOC). pp. 47-74
- Vergara, J. (2002). Marco histórico de la educación especial. ESE: Estudios sobre educación, (2). 129-144.

