

Abellán, J. (2022). Prácticas externas en educación física a través de aprendizaje-servicio con personas con discapacidad intelectual.

*Revista Practicum*, 7(1), 40-55.

<https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v7i1.14633>

# Prácticas externas en educación física a través de aprendizaje-servicio con personas con discapacidad intelectual

## External practices through service-learning in physical education with people with intellectual disabilities

Jorge Abellán

Universidad de Castilla - La Mancha (España)

[jorge.abellan@uclm.es](mailto:jorge.abellan@uclm.es)

### Resumen

El presente trabajo relata una experiencia de prácticas externas en la formación del profesorado de educación física en educación primaria. Durante dos cursos académicos consecutivos, el alumnado de grado ( $n= 54$ ) realizó tres sesiones de prácticas de educación física junto a personas con discapacidad intelectual, utilizando el aprendizaje-servicio como metodología. A partir del análisis de las reflexiones del primer curso, utilizando un diseño de investigación-acción, se detectaron aquellos aspectos a mejorar para el siguiente ciclo. Se modificó el primer contacto, utilizando los juegos cooperativos, con el objetivo de crear un clima más apropiado. Se trabajó en circuito, para asegurar el control de la clase, y se introdujo el trabajo del material reciclado. La mayoría del alumnado percibió la experiencia de forma positiva, aunque un pequeño número tuvo sentimien-

tos negativos. A partir de estos hallazgos se discuten las posibles modificaciones para posteriores intervenciones.

## **Abstract**

The present work relates an experience of external practices in the training of physical education teachers in primary education. During two consecutive academic years, the undergraduate students ( $n = 54$ ) carried out three sessions of physical education practices together with people with intellectual disabilities, using service-learning as a methodology. From the analysis of the reflections of the first course, using an action research design, those aspects to be improved for the next cycle were detected. The first contact was modified, using cooperative games, with the aim of creating a more pleasant atmosphere. We worked in circuit, to ensure the control of the class, and the work of the recycled material was introduced. Most students perceived the experience positively, although a small number had negative feelings. Based on these findings, possible modifications for subsequent interventions are discussed.

## **Palabras clave**

Educación especial, aprendizaje-servicio, investigación-acción.

## **Keywords**

Special education, service-learning, action-research.

## **1. Introducción**

El presente trabajo relata una experiencia que comienza a partir de una solicitud del educador de un centro de atención a personas con discapacidad intelectual (DI) con el objetivo de que el alumnado de la mención de educación física (EF) del grado de maestro en educación primaria pudiera realizar prácticas junto a las personas residentes en su centro. En ese momento se inicia una colaboración entre la asociación que gestiona el centro y los futuros maestros de EF en el marco de la asignatura de Juegos, ocio y recreación, asignatura de prácticas externas y obligatoria para la obtención de la mención de EF en el grado de maestro de educación primaria en la Facultad de Educación de Cuenca.

Una de las barreras más importantes a la hora de mejorar la atención al alumnado con necesidades educativas especiales es la falta de formación del profesorado (Wilhelmsen y Sørensen, 2017). Al analizar los planes de estudio actuales en el caso de la formación del profesorado de EF podemos observar que esta

tendencia sigue manteniéndose en la actualidad. Como indican Valencia-Peris et al. (2020) tan solo el 30% de las guías docentes de 40 universidades españolas analizadas incluían al menos un tema en atención a la diversidad en la formación en didáctica de la EF en educación primaria. En dicho trabajo se anima a mejorar dicha formación actuando en contextos reales de aprendizaje y utilizando otras metodologías, como la investigación-acción (I-A). Es el propósito de este trabajo dar a conocer una experiencia que trata de mejorar dicha formación inicial utilizando ambas sugerencias, y empleando el aprendizaje-servicio (ApS) como marco de referencia.

El ApS es una metodología que tiene como principal característica la de que el alumnado que participa presta un servicio a la comunidad no cubierto previamente mientras que adquiere aprendizajes propios de su futuro desempeño docente (Chiva-Bartoll et al., 2018). En este sentido se trata de conectar lo que se aprende de manera teórica en la universidad con la práctica real. De nuevo se coincide con la propuesta de Valencia-Peris et al. (2020) para la formación del profesorado de EF en atención a la diversidad.

Aunque el ApS no es una metodología exclusiva de la EF, en los últimos años ha tenido una gran implementación en las diferentes etapas educativas, desde el colegio hasta la universidad, lo que ha llevado a Chiva-Bartoll y Fernández-Río (2021), a realizar una propuesta de ApS como modelo pedagógico del área de EF.

Han sido muchos los trabajos que se han centrado en analizar el impacto de determinados programas de ApS en la formación de los profesionales de la EF. Por ejemplo, Ruiz-Montero et al. (2022) comprobaron que los estudiantes de grado participantes en experiencias ApS de EF y deporte junto a colectivos vulnerables mejoraron su valoración sobre el aprendizaje de los contenidos puestos en práctica durante las experiencias ApS.

Una de las orientaciones habituales de las experiencias de ApS tiene que ver con la atención a la diversidad en EF, como es el caso de este trabajo. En este sentido, se han encontrado trabajos con resultados positivos centrados en mejorar las actitudes hacia las personas con discapacidad (Romack y Hsu, 2011). Como indican Chiva-Bartoll et al. (2019) el colectivo de personas con discapacidad es probablemente con el que más intervenciones se realizan en el campo del ApS universitario.

Sin embargo, no se han encontrado artículos centrados en analizar el conjunto de decisiones pedagógicas que se van tomando a partir de la I-A que utiliza el ApS como modelo pedagógico para la formación del profesorado de EF en educación primaria, lo que se realiza en el presente trabajo.

Por lo tanto, el objetivo del presente trabajo es presentar una reflexión sobre el proceso de realización de las prácticas externas en forma de ApS, analizando

las decisiones tomadas en el diseño de las prácticas de cada curso, utilizando para ello la I-A y su efecto en las percepciones del alumnado participante. Y finalmente, a partir del camino recorrido, sentar las bases de futuras prácticas externas que puedan ayudar a otros profesionales interesados a diseñar programas de prácticas externas similares.

## 2. Método

### 2.1. Contexto de la investigación y participantes

La asignatura en la que se enmarca el programa objeto de investigación es Juegos, ocio y recreación, una asignatura de 6 créditos que se imparte en el primer cuatrimestre de tercer curso del Grado de Maestro en Educación Primaria de la Facultad de Educación de Cuenca. Dicha asignatura es obligatoria para el alumnado que desee cursar la mención de EF, además de ser la primera asignatura de dicha mención. Previamente el alumnado ha tenido que cursar dos asignaturas troncales relacionadas con la EF. Según su guía docente, Juegos, ocio y recreación es una asignatura de tipología “Prácticas externas” y corresponde con la formación didáctico práctica necesaria para obtener la mención de EF en la facultad en la que se llevó a cabo la investigación.

La experiencia que aquí se relata fue enmarcada en un proyecto de innovación docente relacionado con el ApS. Dicha metodología permite que el alumnado participante aprenda contenidos sobre su futuro desempeño laboral mientras presta un servicio a la comunidad.

Las prácticas externas se llevaron a cabo durante dos cursos académicos, siempre en colaboración con la asociación APROMIPS Cuenca. Dicha asociación sin ánimo de lucro gestiona un Centro de atención a las personas con discapacidad (CADIG) con una residencia para 37 personas con DI con grandes necesidades de apoyo, con el soporte del gobierno de Castilla-La Mancha. Aunque han existido pequeñas variaciones entre los dos cursos en los que se han llevado a cabo los programas de prácticas externas, aproximadamente 15 personas (rango de edad 24-60 años) con DI y otras comorbilidades, como discapacidad visual y dificultades de movimientos asociadas a la discapacidad física, tomaron parte en el programa de EF llevado a cabo por el alumnado universitario. La idea inicial era paliar la carencia que dicha asociación tenía respecto a los profesionales de la EF, ya que, a pesar de que el gobierno regional permite la contratación de profesorado de EF, los responsables del CADIG habían prescindido de dicho profesional, debido a las dificultades económicas, priorizando la contratación de un fisioterapeuta. El resto de los profesionales de la asociación se reparte entre tres educadores, todos ellos maestros en pedagogía terapéutica sin formación específica en EF, dos enfermeras y un trabajador social.

El programa de prácticas externas ha involucrado a un total de 54 estudiantes del grado de maestro en educación primaria con mención en EF, de los cuales 28 eran chicos y 26 eran chicas. Todos los participantes realizaron dichas prácticas en el marco de la evaluación continua de la asignatura y completaron un diario de experiencias de manera voluntaria. Previamente se había especificado claramente que la evaluación de la experiencia no tenía ninguna relación con la evaluación de la asignatura, sin embargo, el desarrollo de los contenidos a través del diseño de sesiones propias del área si era evaluada, y correspondía con el 20% de la nota final.

## 2.2. Programa de prácticas externas

La Tabla 1 muestra un resumen de los participantes en cada uno de los cursos, así como la duración y los contenidos de trabajo de las prácticas externas.

**Tabla 1.** Resumen del programa de prácticas externas con los participantes en cada ciclo de I-A. Fuente: Elaboración propia.

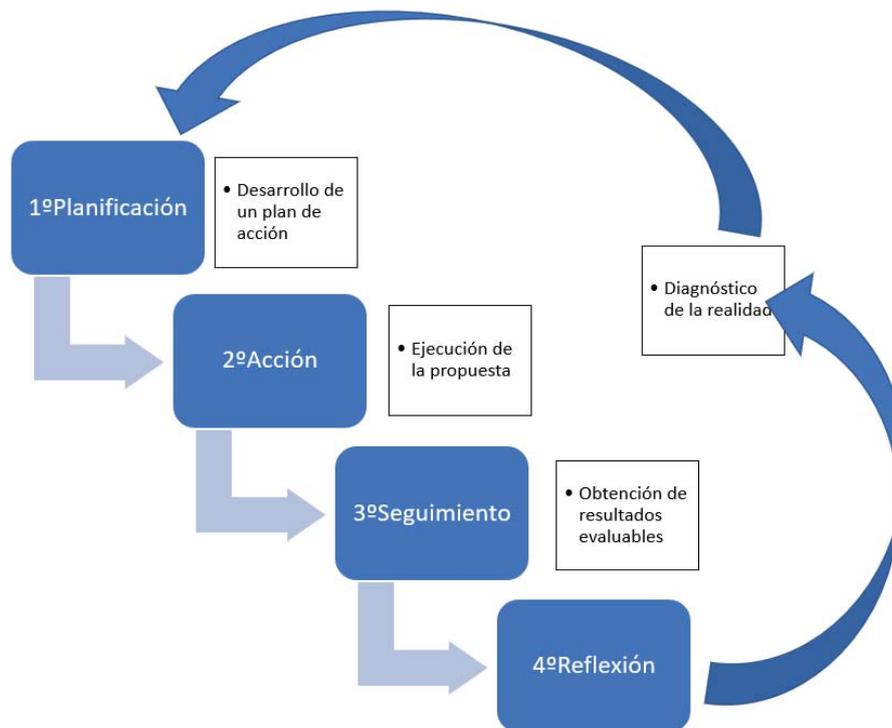
Año y ciclo	Estudiantes del grado de maestro con mención EF	Sesiones	Contenidos
2017 Ciclo 1	20 (13 chicos y 7 chicas) Identificación de los participantes: P1 al P20	3 sesiones de 2 horas (2 en pabellón y 1 en residencia)	Juegos Blanco y diana Boccia Juegos cooperativos
2018 Ciclo 2	34 (15 chicos y 19 chicas) Identificación de los participantes: P21 al P54	3 sesiones de 2 horas (2 en pabellón y 1 en residencia) La sesión 1 la dirige el profesor (juegos cooperativos)	Juegos cooperativos Sonrisometro Juegos de blanco y diana Construcción de material de EF

## 2.3. Diseño

Para la presente investigación se ha utilizado un diseño de I-A, en la que el profesor asume el rol doble de profesor-investigador, perspectiva utilizada en trabajos previos como el de Koekoek et al. (2019). En este trabajo se han evaluado dos ciclos de prácticas externas. Los resultados en cuanto a los aspectos a mejorar en cada una de las implementaciones eran incorporados en la posterior intervención. En cada uno de los ciclos se siguió la estructura clásica de I-A (McTaggart, 1991): planificación, acción, seguimiento y reflexión, en la que la reflexión de lo realizado en un ciclo servía de guía para la planificación del siguiente. Dicha estructura se ha acomodado al diseño propuesto por Puig et al. (2011) para los programas ApS, la equivalencia entre las fases de cada una de las dos metodologías se presenta en la figura 1. En dicha figura se observa como la fase de reflexión correspondiente al final del ciclo de I-A actúa como diagnóstico de la realidad, fase 1 del proceso de ApS. Cabe destacar que en el primer ciclo de I-A y ApS el

diagnóstico de la realidad se realizó a partir de una reunión entre el educador de la asociación participante y el profesor responsable de la asignatura.

**Figura 1.** Relaciones entre las fases del proceso de I-A (en azul) y del ApS (en blanco). Fuente: Elaboración propia a partir de McTaggart (1991) y Puig et al. (2011).



## 2.4. Instrumentos de evaluación y análisis

Los instrumentos de evaluación cualitativa empleados en este trabajo son los siguientes:

*Diario de los estudiantes.* El alumnado participante debía realizar un diario de reflexiones formalizadas, en el que recogiesen sus impresiones después de cada una de las prácticas (tres en total). Se les pedía que reflexionaran en torno a las siguientes ideas: diferencia entre lo que habían planificado y lo que realmente habían realizado; y la influencia de la realización de este tipo de experiencias en su formación como futuros maestros de EF. Para su elaboración se tomó el trabajo de Capella et al. (2014) como ejemplo.

*Notas de campo.* Todas las impresiones del profesor durante las experiencias fueron recogidas en las notas de campo, utilizadas tanto como ideas para la organización de los datos como para plasmar impresiones derivadas de la observación.

Para el análisis temático de los resultados se siguió una aproximación deductiva, centrado en identificar barreras y facilitadores. Teniendo en cuenta que el objetivo de la investigación era mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado mediante la realización de un programa de prácticas externas en el que el profesor adoptó un rol doble de profesor-investigador, el análisis inicial deductivo se centró en la identificación de barreras y facilitadores para el desarrollo del programa de prácticas. Una vez identificados ambos temas se profundizó en sus causas. Con el objetivo de que la reflexión en el proceso de I-A sirviera como diagnóstico de la realidad para la planificación del siguiente ciclo de I-A se prestó especial atención a las barreras, entendidas como aspectos a mejorar.

### **3. Resultados**

Los resultados se presentan en función de cada uno de los dos ciclos de I-A y de los temas y subtemas generados a partir del análisis realizado. Las citas literales muestran la siguiente identificación: P indica el número de participante y S indica el número de sesión (1, 2 o 3).

#### **3.1. Primer ciclo: Encajando las piezas de un puzle**

En la primera sesión del programa de prácticas externas el alumnado participante debía diseñar una sesión de juegos cooperativos para personas con DI. La sesión no tuvo un buen resultado, como indican las reflexiones de algunos participantes: “Fue realmente más difícil de lo que me esperaba” (P5-S1) o “Me sentí un poco agobiada ya que no sabía ni donde mirar, ni a quién explicar” (P4-S1).

Los participantes se encontraron en un contexto en el que no tenían la suficiente información ni experiencia para desarrollar las tareas que se les habían encomendado y además no conocían al grupo al que tenían que dirigir. Por lo que a las habituales dificultades de la primera vez que se imparte clase a un grupo desconocido se sumaba la falta de formación y recursos para la gestión de clases de EF para alumnado con DI.

En este sentido, el alumnado declara que al ver a las personas al que iba destinada la sesión pensó lo siguiente: “me di cuenta de que lo que habíamos preparado no podía hacerse en la mayoría de los casos” (P2-S1).

La realización de la segunda sesión sirvió para que los alumnos se sintieran más cómodos: “Me he sentido más a gusto” (P1-S2) y satisfechos: “empecé a ver las satisfacciones que se puede llevar un profesor al ver que los alumnos trabajan correctamente” (P8-S2).

Además, en esta sesión el profesor de la asignatura tuvo una pista sobre la implementación de futuros programas de prácticas similares, una alumna declaró

que su impresión desde la primera a la segunda sesión había mejorado mucho al tener más referencias de ellos, en especial “ya conoces sus nombres” (P1-S2).

Finalmente, la tercera sesión consiguió cambiar la sensación inicial negativa de la primera, con una sensación de los participantes expresada de la siguiente forma: “esta última tarea que hemos preparado ha sido en la que más hemos logrado atraer la atención y motivar al grupo” (P2-S3). Es en esta sesión en la que los participantes observan su evolución positiva: “hemos ido uniendo las piezas del puzle (...) del desastre al orden, de los nervios a la seguridad” (P3-S3).

A partir de la reflexión de la realización de la primera experiencia, teniendo en cuenta que las barreras identificadas tienen que ver fundamentalmente con la falta de formación, en cuanto a la atención a la diversidad en EF, y de información, respecto tanto a las características de los participantes, incluido el hecho de no conocerlos personalmente el profesor toma las siguientes decisiones para incorporar en el siguiente ciclo: i) ofrecer una charla previa prestando atención a cómo dirigir sesiones de EF para personas con DI y ii) sustituir la sesión inicial por una sesión de presentación en la que el alumnado participante y las personas de la asociación compartan práctica conjunta a partir de la realización de juegos cooperativos. Dicha práctica será dirigida por el profesor y se utilizarán las siguientes estrategias para favorecer la superación de las barreras: usar durante toda la sesión pegatinas con el nombre de todos los participantes y utilizar grupos heterogéneos para la realización de los juegos cooperativos, en los que el alumnado universitario y las personas de la asociación compartan objetivos comunes en un ambiente lúdico. Además, para el resto de las sesiones se decide utilizar el circuito para que el alumnado se sienta más seguro explicando tan solo a dos o tres personas en cada rotación, y se decide incorporar la autoconstrucción de materiales para tratar de enriquecer el aprendizaje curricular de la experiencia.

### **3.2. Segundo ciclo: Una experiencia bonita y fundamentalmente didáctica, aunque con matices**

La primera impresión de los participantes respecto a las personas con DI sigue produciendo desconcierto en ellos: “al llegar al polideportivo me di cuenta de que no era consciente de las personas con las que íbamos a trabajar hasta que las tuve delante” (P21-S1), apareciendo incluso sentimientos negativos: “Ese miedo que sientes la primera vez que te enfrentas a algo, ya que nunca había trabajado con personas con discapacidad” (P26-S1).

Vencido el miedo inicial, parece que los juegos cooperativos han conseguido crear un clima adecuado para que el primer contacto con el grupo de personas con DI sea positivo, esta idea la refleja de forma muy evidente la participante 28:

“Con la ayuda de estos juegos, conocerse es mucho más sencillo ya que se trabaja en grupos pequeños, por lo que es más fácil aprenderse los nombres y relacionarse con las personas, cosa que si fuera en un grupo grande no sería tan sencillo, ya que no se tendría un trato tan cercano” (P28-S1).

Este primer contacto inicial también fue reflejado en diarios de sesiones posteriores, como un facilitador muy importante:

“Algo que nos sirvió para la preparación de la clase [en la segunda sesión] y que nos vino muy bien, fue haber tenido un contacto previo con los chicos de Apromips en otra sesión anterior en la que los conocimos y pudimos ver cómo eran y cuáles eran sus facultades” (P39-S2).

Parece que los miedos iniciales habían sido sustituidos por sensaciones positivas, especialmente a nivel emocional: “la práctica fue muy enriquecedora, pero lo fue más en el ámbito emocional y social que en el académico”. (P32-S1). Se evolucionó “de una inicial postura nerviosa previa a la práctica, acabé deseando que llegue ya la siguiente” (P52-S1).

La mayor parte de los participantes tuvieron una sensación muy positiva al terminar la sesión, llegando incluso a declarar que: “puede que haya sido una de las mejores experiencias que he vivido nunca” (P33-S1) o “estoy deseando volver a trabajar con el grupo” (P42-S1). Sin embargo, no ocultamos que en algún caso tuvo el efecto contrario, como indica el siguiente participante en su reflexión: “A mí, personalmente, me ha servido para darme cuenta de que no valdría para el área de la educación especial” (P29-S1).

A partir de la segunda sesión, la responsabilidad de la gestión de la clase recayó plenamente en el alumnado, “esta vez éramos nosotras las profesoras” (P22-S2). Se pusieron en práctica el resto de las modificaciones propuestas tras el ciclo 1:

- Las indicaciones para el desarrollo de las sesiones fueron más explícitas, utilizando el circuito como forma de organización. De esta manera cada grupo estaba en una posta y los participantes en grupos de dos o tres iban pasando.
- Se indicó que en el diseño los juegos debían tener diferentes niveles de complejidad, permitiendo una mayor atención a la diversidad.
- Los juegos de blanco y diana fueron construidos por el alumnado, incluyendo nuevos aprendizajes propios de la asignatura.
- Se evaluó el disfrute de las personas de la asociación participantes, tratando de darles voz.

Resumiremos a continuación aquellos aspectos que obtuvieron un mejor resultado, los facilitadores, y los que se identificaron como barreras para el desarrollo de las prácticas externas.

### 3.2.1 Facilitadores

En general, la mayor parte de los estudiantes participantes valoraron de manera positiva la segunda sesión, para ellos “la experiencia fue bastante interesante y llena de aprendizajes” (P27-S2) o por ejemplo “me he dado cuenta de que me gustaría dedicarme a todo esto (...) ya que he aprendido cosas muy importantes y útiles” (P33-S2). Otro de los participantes resume las emociones expresadas por la mayoría de los estudiantes participantes: “me pareció una experiencia bonita, pero más que bonita, brutalmente didáctica” (P36-S2).

Tanto la organización en formato circuito como la elección del blanco y diana han supuesto facilitadores a la hora de llevar a cabo la segunda sesión de la experiencia, ya que los participantes consiguieron realizar las tareas propuestas en prácticamente todos los grupos, “a la gran mayoría nos sorprendió a la hora de practicar el juego” (P35-S2). Incluso el participante 29, quizás el más crítico con la actividad declaró: “digamos que esta práctica me dejó mejor sabor de boca que la anterior”, aunque finalmente añade: “aunque con ciertos matices” (P29-S2). Dichos matices se incluirán en el apartado de barreras.

Otro de los facilitadores observados fue la idea de crear diferentes niveles de dificultad en los juegos, como se observa en el siguiente comentario: “tan solo tuvimos que adaptar nuestro juego a las diferentes capacidades de nuestros jugadores, cosa que ya estaba prevista” (P24-S2).

Respecto a la construcción de materiales, aunque generó dudas iniciales, finalmente fue identificado como un facilitador, “antes de la práctica tenía dudas de si el material construido iba a adaptarse a nuestros alumnos. Tras la práctica me di cuenta de que era totalmente adecuado” (P24-S2).

Además, el alumnado ha indicado que dicha actividad le ha ayudado en su formación como docentes, en su capacidad para realizar adaptaciones a las tareas previstas y a mejorar sus destrezas comunicativas, por ejemplo, la participante 48 indicó “he aprendido a explicar más despacio” (P48-S2).

En la tercera sesión el alumnado ya tiene experiencia, “ya habíamos trabajado en dos ocasiones con este grupo, y en la sesión anterior ya habíamos elaborado nosotros mismos los materiales” (P42-S3), sin embargo, eso no hace que la práctica no sea reveladora: “aún así nos siguieron sorprendiendo en muchas cosas. Piensas que podrán hacer muchas cosas que luego no salen como tú pensabas, o piensas que otras pueden resultar más complicadas y luego las acaban realizando sin problemas” (P42-S3).

Es en esta tercera sesión cuando “los juegos diseñados, planificados y preparados previamente tuvieron éxito con estas personas y lo finalmente realizado con ellos fue similar a los planificado a excepción de alguna variante...” (P43-S3).

### 3.2.2 Barreras

A pesar del hecho de que los estudiantes ya conocían a los participantes, todavía se produjeron dificultades en cuanto a que algunos juegos no se habían diseñado pensando en sus características: “nada de lo que habíamos planeado o pensado salió como esperábamos y tuvimos que cambiar cosas constantemente” (P23-S2).

Otra de las dificultades detectadas tiene que ver con el hecho de que cuando un grupo no tenía personas de la asociación en su posta debía evaluar los materiales de los compañeros, “fue un poco de caos a la hora de tener que hacer todas las evaluaciones al resto de grupos” (P21-S2). Además, algunos estudiantes manifestaron no estar de acuerdo con la idea de que sus compañeros fueran los encargados de evaluar sus materiales: “un fallo que veo de la actividad es la evaluación del material (...) cada persona tiene unas ideas y no van a pensar igual” (P31-S2).

Respecto a la utilización del blanco y diana, la mayor parte del alumnado participante lo mencionó como un facilitador, sin embargo, algunos estudiantes no se mostraron satisfechos sobre su utilización, como indica la participante 23 “me gustó más la primera sesión [de juegos cooperativos] porque eran juegos más entretenidos” (P23-S2).

Un par de participantes indicaron que con una práctica con este grupo había sido bastante, para ellos “con una sesión, en mi opinión, es más que suficiente para concienciar de que hay gente con necesidades especiales y que podemos y debemos adaptar nuestras clases para ellos” (P29-S2). En este sentido, al cuestionar la utilidad de estas prácticas en la formación del profesorado, un participante declaró:

“Nos servirá de experiencia para tratar con alumnos con discapacidad, pero tampoco construirá un aprovechamiento total a la hora de trabajar porque estas prácticas con los chicos de Apromips no imitan ni tienen las mismas características que encontraremos en las aulas. Son tareas en casos aislados” (P32-S3).

En la tercera sesión el alumnado se debía desplazar a la residencia en la que vivían las personas de la asociación, lo que a priori podría parecer una experiencia positiva tuvo diferentes interpretaciones, ya que según algunos alumnos “lo peor ha sido que tuviésemos que ir nosotros a sus instalaciones, ya que los que no tenemos coche nos hemos tenido que estar buscando a ver con quien nos podíamos ir” (P54-S3). Además, es posible que sus instalaciones, que el alumnado de Grado veía por primera vez en el momento de la práctica, no se hubieran tenido en cuenta para el diseño de las actividades:

“Al entrar al gimnasio me agobié un poco ya que éramos muchos grupos, necesitábamos espacio y las dimensiones eran reducidas. Las postas estaban muy juntas y acostumbrados al pabellón que era más amplio nos costó al principio un poco adaptarnos” (P50-S3).

Esta sensación negativa apareció en algunos participantes más:

“esta fue la práctica con la que peor sensación salí de todas, por varias cosas, una de ellas yo creo que fue el espacio en el que estuvimos, ya que no estábamos tan familiarizados con él y creo que era un poco reducido, también noté menos motivación que otras, posiblemente porque ya sabíamos a lo que íbamos, y además creo que todos nos lo podíamos pasar mejor y aprovechar más estas prácticas de otra forma, realizando juegos diferentes y no realizados por nosotros, ya que esto limita mucho las posibilidades y ellos realmente no valoran que estén hechos con material reciclado o no” (P42-S3).

#### 4. Discusión

El objetivo del presente trabajo es evaluar el conjunto de decisiones docentes tomadas en un programa de prácticas externas enmarcadas en un proyecto de ApS. De esta manera se han evaluado dos ciclos de tres sesiones prácticas cada uno en los que el alumnado del grado de maestro en educación primaria con mención en EF compartía práctica junto a un grupo de personas con DI. El primero de los ciclos se tomó como evaluación inicial del proceso, a partir del cual se tomaron decisiones para ajustar el programa para posteriores cursos.

La experiencia tenía un doble objetivo, de acuerdo con la metodología empleada, el ApS. Como objetivo de aprendizaje se pretendía dotar al alumnado de estrategias de atención a la diversidad en sus clases de EF, debido a la escasa formación en la materia que suelen presentar los planes de estudio para formar maestros de EF en primaria (Valencia-Peris et al., 2020), además de trabajar contenidos relacionados con la didáctica de los juegos motores. Como objetivo de servicio se pretendía que el colectivo de la asociación pudiera recibir sesiones de EF, ya que debido a los recortes presupuestarios habían tenido que decidir entre contratar un fisioterapeuta o un profesional de la EF. Además, se pretendía acercar al futuro profesorado de EF al colectivo de personas con DI, ya que habitualmente han sido las que han tenido una menor aceptación social por parte del profesorado, al compararlas con el resto de los tipos de discapacidad (Martos-García y Pans, 2021; Siperstein et al., 2007).

Los resultados del primer ciclo muestran que la experiencia final es positiva, sin embargo, el primer contacto es perturbador para muchos de los participantes. Debido a que la experiencia del primer ciclo ya ha sido relatada en Abellán (2021) y al objetivo del trabajo, centrado en el análisis de las decisiones docentes

a partir de su implementación, pasaremos a discutir las modificaciones realizadas y su efecto en los participantes del segundo ciclo.

La primera idea con la que terminó el primer ciclo era que durante el primer contacto se debería crear un clima más positivo, por lo que se tomaron diversas decisiones. En primer lugar, se convirtió a los estudiantes de grado en alumnos de una clase de juegos cooperativos, impartida por el profesor de la asignatura, y en la que las personas de la asociación eran también alumnos. De esta manera, siguiendo lo indicado por McKay (2018) al aplicar la teoría del contacto directo de Allport (1954) se trataron de conseguir experiencias positivas. Se puede decir que la utilización de la cooperación y la igualdad de estatus entre los dos grupos, estudiantes del grado y personas de la asociación, además de la propuesta de objetivos comunes, han conseguido que el alumnado del grado tenga un encuentro con sentimientos positivos, de acuerdo con lo que sugería Sherrill (1993) que debía ser. El trabajo de juegos cooperativos cumplió una doble función en esta experiencia, por un lado, sirvió para propiciar un clima óptimo para el primer contacto, y, por otro lado, era un contenido de la asignatura en la que se ubica la experiencia, por lo que su utilización también servía para cumplir con su programa docente. En este sentido, pretendemos seguir utilizando sesiones cooperativas y la utilización de las pegatinas con el nombre de los participantes en futuras experiencias.

La utilización de la estructura de la clase, utilizando el circuito, tenía que ver con las dificultades que el alumnado del primer ciclo experimentó al gestionar una clase tan diversa. Esta idea ha logrado que el alumnado se perciba con más control de la clase, ya que una de las principales barreras del profesorado tiene que ver con su capacidad para adaptar tareas a las características del alumnado (Wilhelmsen y Sørensen, 2017), especialmente cuando estas personas tienen grandes necesidades de apoyo, como es el caso del grupo de personas de la asociación con las que se compartían prácticas. En este sentido, nos planteamos incorporar más formación referente a la atención al colectivo con grandes necesidades de apoyo en EF para futuras puestas en práctica, utilizando para ello el diseño universal del aprendizaje (Grenier et al., 2017). Es probable que en la tercera sesión se pudiera haber avanzado algo hacia metodologías más abiertas, prescindiendo de la estructura de circuito y de los materiales autoconstruidos, lo que en la sesión anterior pareció un facilitador podría convertirse en una barrera al encorsetar demasiado la autonomía del alumnado en su diseño de actividades, lo que por otro lado choca con la filosofía de la metodología del ApS a través del trabajo del compromiso social y el desarrollo de la autonomía en los participantes de experiencias ApS (García-Rico et al., 2022).

Aunque la mayoría de los participantes indicaron que la experiencia había sido satisfactoria y reveladora con aprendizajes a nivel académico, pero especialmen-

te a nivel socioemocional, existe un reducido grupo de participantes que no lo ha percibido de esta manera. Podríamos decir que fundamentalmente dos participantes, ambos chicos del segundo ciclo, se han mostrado en desacuerdo con la realización de las prácticas, la elección de los participantes y su duración. En este sentido, asumimos que el ApS puede generar incomodidad en algunos de los participantes, en línea con lo indicado por González-Geraldo (2019). Y, por otro lado, al trabajar desde la EF sociocrítica (Monforte et al., 2021) y cuestionar la idea de funcionamiento corporal único basada en enfoques más tradicionales podemos encontrar resistencias de aquellos participantes que no comparten este enfoque y sienten que se han cuestionado sus creencias sobre lo que debería ser la EF. Por último, asumimos una limitación de la investigación al no haber indagado más en las opiniones de estos participantes con el objetivo de profundizar en su percepción de la experiencia y los sentimientos que les ha ocasionado. El contacto con la muestra se perdió y han pasado más de tres años entre la realización de la experiencia y la elaboración de este trabajo. Finalmente, es necesario indicar que las necesidades de apoyo y la edad de los participantes se alejan del alumnado habitual al que los futuros maestros de EF van a impartir clase, lo que sin duda merece una reflexión en cuanto al diseño de posibles programas futuros.

## 5. Conclusiones

En conclusión, las experiencias de los participantes han tenido una acogida positiva, en la que los participantes han valorado positivamente la realización de las prácticas externas junto a personas con DI. Sin embargo, han existido determinadas opiniones negativas que hacen necesaria más investigación al respecto y sugieren la necesidad de ampliar los instrumentos de recogida de la información, pudiendo incorporar a los diarios reflexivos utilizados otros como las entrevistas semiestructuradas y los grupos de discusión. Los facilitadores detectados tienen que ver con la cooperación en la realización de las tareas iniciales, la necesidad de conocer previamente a los participantes de la experiencia y tener estrategias de control de la clase. La repetición del trabajo de algunos contenidos y aspectos organizativos como el espacio de realización de las prácticas han sido identificados como barreras a superar.

## Referencias bibliográficas

Abellán, J. (2021). Aprendizaje-servicio y su efecto sobre las actitudes hacia la inclusión en futuros maestros de educación física. *Contextos educativos*, 27, 83-98. <https://doi.org/10.18172/con.4535>

Allport, G.W. (1954). *The nature of prejudice*. Reading, MA: Addison-Wesley.

Capella, C., Gil, J. y Martí, M. (2014). La metodología del aprendizaje-servicio en la educación física. *Apunts. Educación Física y De-*

*portes*, 116(2), 33-43. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2014/2\).116.03](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2014/2).116.03)

Chiva-Bartoll, O. y Fernández-Río, J. (2021). Advocating for Service-Learning as a pedagogical model in Physical Education: towards an activist and transformative approach. *Physical Education and Sport Pedagogy*. <https://doi.org/10.1080/17408989.2021.1911981>

Chiva-Bartoll, O., Pallarés-Piquer, M. y Gil-Gómez, J. (2018). Aprendizaje-servicio y mejora de la Personalidad Eficaz en futuros docentes de Educación Física. *Revista Complutense de Educación*, 29(1), 181-197. <https://doi.org/10.5209/RCED.52164>

Chiva-Bartoll, O., Ruiz-Montero, P. J., Martín-Moya, R., Pérez López, I., Giles Girela, J., García-Suárez, J. y Rivera García, E. (2019). University service-learning in physical education and sport sciences: A systematic review. *Revista complutense de Educación*, 30(4), 1147-1164. <https://doi.org/10.5209/rced.60191>

García-Rico, L., Muñoz, L. F. M. y Santos-Pastor, M. L. (2022). El Aprendizaje-Servicio Universitario como promotor del compromiso social en el alumnado de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. *Estudios Pedagógicos*, 47(4), 149-165.

González-Geraldo, J. L. (2019). El aprendizaje-servicio en educación superior. teoría, práctica y perspectiva crítica. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 31(1), 190-192.

Grenier, M., Miller, N. y Black, K. (2017). Applying universal design for learning and the inclusion spectrum for students with severe disabilities in general physical education. *Journal of Physical Education, Recreation y Dance*, 88(6), 51-56. <https://doi.org/10.1080/07303084.2017.1330167>

Koekoek, J., Kamp, J., Walinga, W. y Hilvoorde, I. (2019) Exploring students' perceptions of video-guided debates in a game-based basketball setting. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24, 519-533. <https://doi.org/10.1080/17408989.2019.1635107>

Martos-García, D. y Pans, M. (2021). Aprender empatía: inclusión y ética en una experiencia de simulación. En Soca-rel, *Educación Física como herramienta de transformación social. Pretextos críticos (65-88)*. Inde

McKay, C. (2018). The value of contact: Unpacking Allport's contact theory to support inclusive education. *Palaestra*, 32, 21-25.

McTaggart, R. (1991). Principles for Participatory Action Research. *Adult Education Quarterly*, 41(3), 168-187. <https://doi.org/10.1177/0001848191041003003>

Monforte, J., Úbeda-Colomer, J., Atienza-Gago, R. y Espí, B. (2021). Historias que mueven: el potencial del cuento motor en la Educación Física sociocrítica. En Soca-rel, *Educación Física como herramienta de transformación social. Pretextos críticos* (pp. 89-106). Inde.

Puig, J. M., Gijón, M., Martín, X. y Rubio, L. (2011). Aprendizaje-servicio y educación para la ciudadanía. *Revista de Educación*, 298, 45-67.

Romack, J. y Hsu, S. (2011). Using Service-Learning to Shape Undergraduate Experiences with Persons Having Disabilities. *Palaestra*, 25 (3), 32-39.

Ruiz-Montero, P. J., Santos-Pastor, M. L., Martínez-Muñoz, F. y Chiva-Bartoll, O. (2022). Influencia del aprendizaje-servicio universitario sobre la competencia profesional en estudiantes de titulaciones de actividad física y deporte. *Educación XXI*, 25(1), 119-141.

Sherrill, C. (1993). *Adapted physical activity, recreation and sport: cross disciplinary and lifespan*. McGraw-Hill.

Siperstein, G. N., Norins, J. y Mohler, A. (2007). Social acceptance and attitude change. En *Handbook of intellectual and development disabilities* (pp. 133-154). Springer.

Valencia-Peris, A., Mínguez-Alfaro, P. y Martos-García, D. (2020). La formación inicial del profesorado de Educación Física: una mirada desde la atención a la diversidad. *Retos*, 37, 597-604.

Wilhelmsen, T. y Sørensen, M. (2017). Inclusion of children with disabilities in physical education: A systematic review of lite-

rature from 2009 to 2015. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 34(3), 311-337. <https://doi.org/10.1080/10.1123/apaq.2016-0017>

